

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ**  
**ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ**  
**ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Научно-практический периодический журнал*

Том 20, № 2 ♦ 2026

Новосибирск

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 20, № 2 ♦ 2026



Журнал Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков/

Topical issues of philology and methods of foreign language teaching зарегистрирован

Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий

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

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке

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

## Учредитель:

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

## Главный редактор

**Костина Екатерина Алексеевна**

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

## Заместитель главного редактора

**Лисица Инна Валерьевна**

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

## Редакционная коллегия

**Баграмова Нина Витальевна**

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

**Думитрашковиц Татьяна**

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

**Кретьева Лариса Николаевна**

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

**Мельничук Марина Владимировна**

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

**Соболева Елена Александровна**

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

**Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна**

канд. пед. наук, профессор, проректор по академическим вопросам, Академия «Bolashaq», *Караганда, Республика Казахстан*

**Чернобров Алексей Александрович**

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

**ISSN 2542-1549**

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2026

Все права защищены

Журнал основан в 2006 г.

Выходит 2 раза в год

Электронная верстка – *И. Т. Илюк*

Корректор – *Е. А. Бутина*

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск,

ул. Виллюйская, 28, т. (383)244-03-92

Адрес издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск,

ул. Виллюйская, 28, т. (383)244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 11,0. Уч.-изд. л. 8,9.

Тираж 1000 экз.

Заказ № 89.

Формат 70×108/16.

Цена свободная.

Дата выхода в свет 05.10.2026

Отпечатано в Издательстве НГПУ

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

**TOPICAL ISSUES**  
**OF PHILOLOGY AND METHODS**  
**OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

*Scientific-practical periodical journal*

Volume 20, no. 2 ♦ 2026

Novosibirsk

# TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 20, no. 2 ♦ 2026



The journal Topical issues of philology and methods of foreign language teaching is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-77606 from December, 31th, 2019  
The journal is listed in the catalogue of the Scientific e-library and included in the data base of the Russian Index of Scientific Citing (RISC)

## Founder:

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

## Editor-in-chief

### Ekaterina Alekseevna Kostina

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

## Assistant to the Editor-in-chief

### Inna Valerievna Lisitsa

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

## Editorial Board

### Nina Vitalyevna Bagramova

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

### Tatjana Dumitrašković

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

### Larisa Nikolaevna Kretova

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

### Marina Vladimirovna Melnichuk

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

### Elena Alexandrovna Soboleva

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

### Gulnaz Koshkimbayevna Tleuzhanova

Cand. Sci. (Pedag.), Full Prof., Vice-Rector for Academic Affairs, Bolashaq Academy, *Karaganda, Kazakhstan*

### Alexey Aleksandrovich Chernobrov

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

**ISSN 2542-1549**

© FSBEI HE “NSPU”, 2026  
All rights reserved

The journal has been published since 2006  
2 volumes a year  
Electronic make-up operator – *I. T. Ilyuk*  
Corrector – *E. A. Butina*  
Editors address: 630126, Novosibirsk,  
Vilyuiskaya, 28, (383)244-03-92  
Address of publisher and printing house:  
630126, Novosibirsk,  
Vilyuiskaya, 28, (383)244-06-62

Printing digital. Offset paper  
Printer's sheets: 11,0. Publisher's sheets: 8,9.  
Circulation 1000 issues. Order № 89.  
Format 70×108/16  
Release date 05.10.2026  
Printed in NSPU

# СОДЕРЖАНИЕ

---

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

|                                                                                                                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Архипова И. В.</b> (Новосибирск, Россия) Цифровая дидактизация функционально-семантического поля таксиса в немецком языке: трехуровневая модель с интеграцией искусственного интеллекта..... | 7  |
| <b>Давыдова А. Р.</b> (Армавир, Россия), <b>Саркисян М. Р.</b> (Пятигорск, Россия) Лингвокогнитивная интерпретация метафоризованных явлений как ключ к пониманию политических реалий .....      | 20 |
| <b>Зензеров В. Н.</b> (Новосибирск, Россия) Лексико-грамматические способы выражения альтернативы в английском языке .....                                                                      | 27 |
| <b>Иванова Т. Н., Копыловская М. Ю.</b> (Санкт-Петербург, Россия) Ошибки в туристическом дискурсе, связанные с переводом русских имен собственных на английский язык .....                      | 33 |
| <b>Сюткина Н. П.</b> (Пермь, Россия) Тенденции в развитии эмотивной разговорной лексики немецкого языка.....                                                                                    | 40 |
| <b>Рябкин С. А.</b> (Пермь, Россия) Особенности репрезентации категории инструментальности на материале английских прилагательных.....                                                          | 46 |
| <b>Боровицкая П. В., Ивашкина О. А.</b> (Москва, Россия) Социолингвистический анализ речи Valley Girl: гендерные стереотипы .....                                                               | 55 |

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

|                                                                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Вьюшкова Л. Н., Вьюшков А. А.</b> (Новосибирск, Россия) Лингвистическая безопасность языковой личности студента .....                                                                                        | 65  |
| <b>Криволап Н. А., Андреева И. А.</b> (Армавир, Россия) Автоматизированная оценка письменных работ и устной иноязычной речи с помощью ИИ: потенциальные риски и критерии качества обратной связи .....          | 71  |
| <b>Володина А. В.</b> (Москва, Россия) Методические подходы к снижению зависимости студентов от искусственного интеллекта при обучении РКИ .....                                                                | 79  |
| <b>Гайер Т. В.</b> (Новосибирск, Россия) Структура профессиональной компетентности учителя иностранного языка.....                                                                                              | 87  |
| <b>Ниса А. Ф., Двиналида Х.</b> (Индонезия) О восприятии студентами программы изучения английского языка для развития разговорных навыков в исламской школе-интернате «Матик Истикоме Самбас» в Пурбалинге..... | 95  |
| <b>Окталиани О., Вахидияти И.</b> (Индонезия) Влияние стиля преподавания английского языка на обучающихся в средней школе № 3 Пекунчен, Баньюмас .....                                                          | 107 |
| <b>Рудиансях И., Двиналида Х.</b> (Индонезия) Анализ потребностей обучающихся индонезийских школ, специализирующихся в области «телерадиовещание и кинематограф».....                                           | 115 |

# CONTENTS

---

## TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY

|                                                                                                                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Arkhipova I. V.</b> (Novosibirsk, Russia) Digital didactization of the functional-semantic field of taxis in German: a three-level model integrating artificial intelligence .....         | 7  |
| <b>Davydova A. R.</b> (Armavir, Russia), <b>Sarkisian M. R.</b> (Pyatigorsk, Russia) Linguocognitive interpretation of metaphorized phenomena as a key to understanding political realia..... | 20 |
| <b>Zenzerov V. N.</b> (Novosibirsk, Russia) Lexical and grammatical ways of expressing alternative in English .....                                                                           | 27 |
| <b>Ivanova T. N., Kopylovskaya M. Yu.</b> (Saint Petersburg, Russia) Mistakes in the tourist discourse in relation to the English translation of Russian proper names .....                   | 33 |
| <b>Syutkina N. P.</b> (Perm, Russia) Trends in the development of emotive colloquial vocabulary in the German language .....                                                                  | 40 |
| <b>Riabkin S. A.</b> (Perm, Russia) Features of the representation of the category of instrumentality in English adjectives.....                                                              | 46 |
| <b>Borovitskaya P. V., Ivashkina O. A.</b> (Moscow, Russia) Sociolinguistic analysis of the Valley Girl speech: gender stereotypes.....                                                       | 55 |

## TOPICAL ISSUES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

|                                                                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Vyushkova L. N., Vyushkov A. A.</b> (Novosibirsk, Russia) Linguistic security of a student's linguistic identity .....                                                                    | 65  |
| <b>Krivolap N. A., Andreeva I. A.</b> (Armavir, Russia) Automated assessment of written works and oral foreign language speech using AI: potential risks and feedback quality criteria ..... | 71  |
| <b>Volodina A. V.</b> (Moscow, Russia) Methodological Approaches to Reducing Students' Dependence on Artificial Intelligence in Teaching Russian as a Foreign Language .....                 | 79  |
| <b>Gayer T. V.</b> (Novosibirsk, Russia) The structure of professional competency of a foreign language teacher .....                                                                        | 87  |
| <b>Nisa A. F., Dwinalida K.</b> (Indonesia) Students' perception of the English language program for speaking skills in Matiq Istiqomah Sambas Islamic Boarding School Purbalingga .....     | 95  |
| <b>Oktaliani O., Wahidiyati I.</b> (Indonesia) Students' perceptions of English teachers' teaching style variation at SMPN 3 Pekuncen, Banyumas .....                                        | 107 |
| <b>Rudiansyah I., Dwinalida K.</b> (Indonesia) Need analysis for broadcasting and cinema students at Indonesian schools.....                                                                 | 115 |

Научная статья

УДК 811.112.2'36+37.016:004.8

## Цифровая дидактизация функционально-семантического поля таксиса в немецком языке: трехуровневая модель с интеграцией искусственного интеллекта

*Ирина Викторовна Архипова<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В настоящей статье рассматривается трехуровневая модель цифровой дидактизации функционально-семантического поля (ФСП) таксиса в немецком языке с интеграцией искусственного интеллекта (ИИ). Функционально-семантический ракурс предполагает рассмотрение таксиса как полицентрического поля, объединяющего ядерные (чисто временные) и периферийные (синкретичные) отношения.

Цели исследования – теоретико-методологическое обоснование и практическая разработка трехуровневой модели цифровой дидактизации ФСП таксиса, интегрирующей большие языковые модели (LLM) как методический интегратор. Объект исследования – процесс формирования иноязычной грамматической компетенции в области таксиса у обучающихся уровней В2–С1. Предмет исследования – методика интеграции LLM в трехуровневую модель цифровой дидактизации ФСП таксиса.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления фрагментарности традиционной презентации грамматических явлений и поиском эффективных методов интеграции технологий искусственного интеллекта в лингводидактический процесс.

Эмпирический материал отобран из электронной базы данных Лейпцигского национального корпуса (LC) и Электронного словаря немецкого языка (DWDS). В процессе исследования использовались гипотетико-дедуктивный, индуктивный и описательный методы; метод интерпретации и обобщения языковых фактов; элементы компонентного, дистрибуционного и трансформационного анализа; методы промпт-инжиниринга для взаимодействия с LLM.

В ходе исследования установлено, что интеграция LLM в трехуровневую модель (семанτικο-когнитивный, системно-структурирующий и коммуникативно-продуктивный уровни) обеспечивает автоматизацию трудоемких дидактических процедур, персонализацию учебных траекторий и формирование дискурсивно-прагматической компетенции. Искусственный интеллект выполняет функцию методического интегратора, трансформируя статичные учебные материалы в адаптивные интерфейсы, а отсроченную унифицированную обратную связь – в немедленную персонализированную аналитику.

*Ключевые слова:* цифровая дидактизация, функционально-семантическое поле таксиса, трехуровневая модель, искусственный интеллект, большие языковые модели (LLM), методический интегратор, металингвистическая компетенция

*Для цитирования:* Архипова И. В. Цифровая дидактизация функционально-семантического поля таксиса в немецком языке: трехуровневая модель с интеграцией искусственного интеллекта // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2. С. 7–19.

## Original article

**Digital didactization of the functional-semantic field of taxis in German: a three-level model integrating artificial intelligence***Irina V. Arkhipova*<sup>1</sup><sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

**Abstract.** This article presents a three-level model for the digital didactization of the functional-semantic field (FSF) of taxis in German, integrating artificial intelligence (AI). The functional-semantic perspective views taxis as a polycentric field combining core (purely temporal) and peripheral (syncretic) relations.

The aim of the study is the theoretical and methodological substantiation and practical development of a three-level model for the digital didactization of the FSF of taxis, integrating large language models (LLMs) as a methodological integrator. The object of the study is the process of developing foreign language grammatical competence in the field of taxis among B2–C1 level learners. The subject of the study is the methodology of integrating LLMs into the three-level model of digital didactization of the FSF of taxis.

The relevance of the study stems from the need to overcome the fragmentation of traditional grammar presentation and to find effective methods for integrating AI technologies into the linguodidactic process.

Empirical material was selected from the Leipzig Corpora Collection (LC) and the Digital Dictionary of the German Language (DWDS). The study employed hypothetico-deductive, inductive, and descriptive methods; methods of interpretation and generalization of linguistic facts; elements of component, distributional, and transformational analysis; and prompt engineering methods for LLM interaction.

The study established that integrating LLMs into the three-level model (semantic-cognitive, system-structuring, and communicative-productive levels) automates labor-intensive didactic procedures, personalizes learning trajectories, and develops discursive-pragmatic competence. AI functions as a methodological integrator, transforming static learning materials into adaptive interfaces and delayed unified feedback into immediate personalized analytics.

**Keywords:** digital didactization, functional-semantic field of taxis, three-level model, artificial intelligence, large language models (LLM), methodological integrator, metalinguistic competence

*For citation:* Arkhipova I. V. Digital didactization of the functional-semantic field of taxis in German: a three-level model integrating artificial intelligence. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 2, pp. 7–19. (In Russ.)

**Введение.** Вопросы грамматики и ее цифровой дидактизации грамматики рассматривались в работах ряда современных исследователей. Проблематике обучения грамматике иностранного языка в вузе посвящены исследования Л. М. Бобровской [7], А. А. Ветошкина и Э. В. Хачатрян [9], В. В. Воропаевой [10], А. А. Деревянко и А. С. Свистунова [12], И. В. Дмитриевой [13; 14], Т. В. Дроздовой [16], Е. В. Комаровой [21], И. Н. Кошелевой [22], А. А. Курагиной [24], М. В. Лебедевой [25], И. Ю. Поповой [28], Н. А. Симаковой [29] и Е. А. Сурминой [30]. В работах данных авторов анализируются подходы

и методы обучения грамматике, рассматриваются проблемы уровней владения грамматикой, предлагаются пути оптимизации грамматического компонента коммуникативной компетенции. Особого внимания заслуживает модульный подход к организации самостоятельной работы студентов при изучении грамматики, представленный в исследовании Ю. С. Елагиной и К. С. Опариной [18], а также крупноблочная система обучения грамматике немецкого языка, разработанная Е. А. Сурминой [30]. Применение результатов корпусной лингвистики в обучении грамматике на продвинутом уровне обосновано в работе Е. А. Захаровой [19].

В последние годы активно развивается направление, связанное с интеграцией искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам. Данной проблематике посвящены работы З. М. Аббас [1], А. А. Алиевой и Е. С. Лапшовой [2], М. Э. Гюлмамедовой [11], О. В. Дрейфельд [15], М. Н. Евстигнеева, П. И. Лобеевой и Н. В. Хаусманн-Ушковой [17], Е. Е. Кувшиновой [23], Е. А. Мингажевой и Е. В. Викторовой [26], Б. В. Пенькова, С. В. Алфёровой, Л. В. Кулик и Е. В. Седых [27], Т. В. Трофименко [31]. В этих исследованиях рассматриваются роль искусственного интеллекта в развитии навыков иноязычной письменной речи [2], использование инструментов ИИ на уроках иностранного языка [11], применение чат-ботов в смешанном обучении [17; 27], а также обобщается зарубежный и отечественный опыт применения ИИ в преподавании английского языка [31]. Однако, как справедливо отмечает Е. Е. Кувшинова [23], системная интеграция больших языковых моделей в процесс дидактизации грамматических явлений, в частности функционально-семантического поля таксиса, остается недостаточно разработанной, что и определяет актуальность настоящего исследования.

Теоретической базой исследования послужили работы по функциональной грамматике, в которых таксис рассматривается как категория, выражающая временные отношения между действиями (предшествование, одновременность, следование) в рамках целостного высказывания. А. В. Бондарко определяет таксис как «категорию, характеризующую временные отношения между действиями в их взаимосвязи» [8]. В рамках функционально-семантического подхода таксисные отношения организуются в полицентрическое поле, объединяющее ядерные (чисто временные) и периферийные (синкретичные,

включающие каузальные и concessивные оттенки) значения [3–6].

В области цифровой дидактизации грамматики значимыми являются работы А. В. Зубова [20], посвященные применению информационных технологий в лингвистическом образовании, а также исследования по использованию корпусных данных [32; 33] в учебных целях. Однако вопрос системной интеграции больших языковых моделей (LLM) в процесс дидактизации грамматических явлений, в частности функционально-семантического поля таксиса, остается недостаточно разработанным.

В фокусе исследовательского внимания настоящей статьи – трехуровневая модель цифровой дидактизации ФСП таксиса, интегрирующая искусственный интеллект как методический интегратор. Модель включает три последовательных уровня: семантико-когнитивный (анализ дискурса), системно-структурирующий (визуализация структуры поля) и коммуникативно-продуктивный (симуляция профессиональной коммуникации). Искусственный интеллект, реализованный через большие языковые модели (GPT-4 и аналоги), выполняет на каждом уровне специфические функции: автоматизированную аннотацию и категоризацию, генерацию адаптивного контента, интерактивное коммуникативное партнерство и персонализированную аналитику.

Целями исследования являются теоретико-методологическое обоснование и практическая разработка трехуровневой модели цифровой дидактизации функционально-семантического поля (ФСП) таксиса в немецком языке, интегрирующей большие языковые модели как методический интегратор, обеспечивающий формирование целостной системно-функциональной грамматической компетенции обучающихся.

Объект исследования – процесс обучения грамматическому строю немецкого языка в условиях цифровой трансформации образования, а именно формирование иноязычной компетенции в области репрезентации сложных логико-временных отношений (таксиса) на продвинутых этапах обучения (уровни B2–C1).

Предмет исследования – методика интеграции больших языковых моделей (LLM) в трехуровневую модель цифровой дидактизации функционально-семантического поля таксиса немецкого языка.

Актуальность настоящего исследования связана, во-первых, с необходимостью преодоления фрагментарности традиционной презентации грамматических явлений, при которой изолированные правила не формируют целостной картины полицентрического поля; во-вторых, с поиском эффективных методов интеграции технологий искусственного интеллекта в лингводидактический процесс; в-третьих, с потребностью в формировании у обучающихся не декларативного знания грамматических правил, а операциональной способности к прагматически обусловленному выбору языковых средств в профессиональной коммуникации.

Эмпирический материал был отобран с помощью метода целевой выборки из электронной базы данных Лейпцигского национального корпуса (LC) и Электронного словаря немецкого языка (DWDS). Для иллюстрации методики использовался видеорепортаж ZDF «Hochwasserkatastrophe im Ahrtal: Chronik einer Nacht» (продолжительность 4 минуты 25 секунд). В процессе исследования использовались гипотетико-дедуктивный, индуктивный и описательный методы; метод интерпретации и обобщения языковых фактов; элементы компонентного, дистрибуционного и трансформационного анализа; а также

методы промпт-инжиниринга для взаимодействия с LLM.

**Результаты исследования.** В ходе реализации теоретико-методологической концепции цифровой дидактизации функционально-семантического поля таксиса с интеграцией искусственного интеллекта получены результаты, имеющие как фундаментальное значение для лингводидактики, так и практическую ценность для организации учебного процесса в цифровой образовательной среде. Ключевым выводом исследования выступает положение о том, что искусственный интеллект выполняет не вспомогательную, а системообразующую функцию, интегрируя три уровня модели в единый когнитивно-коммуникативный континуум.

Впервые в лингводидактике предложена и теоретически обоснована трехуровневая модель дидактизации ФСП таксиса, структурно и функционально объединяющая этапы анализа, систематизации и продуктивного использования грамматического материала. Доказано, что данная модель преодолевает фундаментальное противоречие между комплексностью лингвистического описания полевых структур (ядро – периферия, зоны синкретизма) и фрагментарностью их традиционной презентации в учебных материалах.

Установлено, что цифровая среда, организованная в соответствии с трехуровневой архитектурой, выступает не нейтральным носителем информации, но семиотическим пространством, адекватным репрезентации нелинейной, полицентрической природы грамматической системы. Каждый уровень модели решает специфическую когнитивную задачу (схема 1).

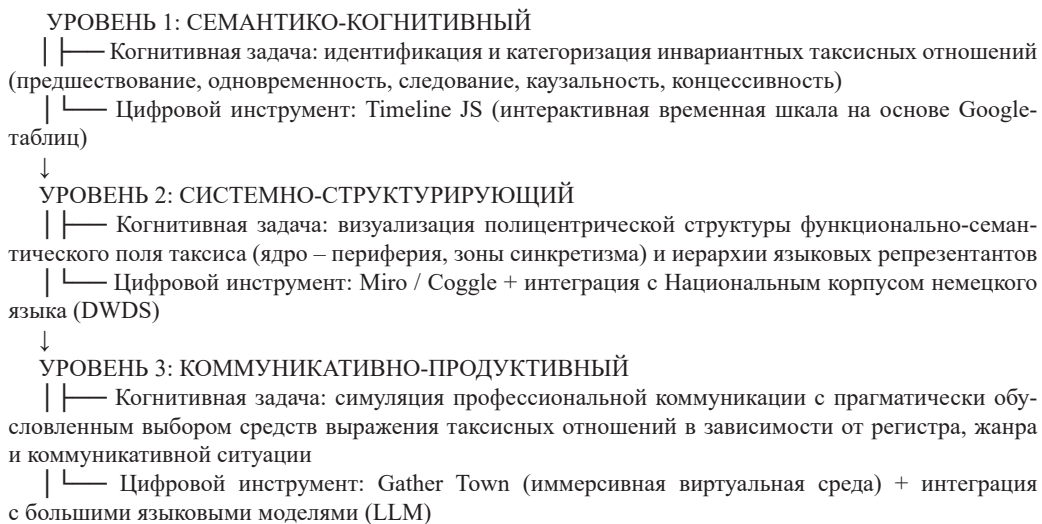


Схема 1. Трехуровневая модель цифровой дидактизации ФСП таксиса

Выявлен механизм формирования металингвистической компетенции, выступающей ключевым интегративным результатом реализации модели.

Доказано: последовательное освоение трех уровней ведет к развитию металингвистической рефлексии.

А) Семантико-когнитивный уровень. Рефлексия формируется через операции абстрагирования: из речевого потока выделяются инвариантные таксисные отношения – предшествование, одновременность, следование, причинность, уступительность.

Б) Системно-структурирующий уровень. Здесь студент активно выстраивает иерархические и ассоциативные связи внутри поля. Он учится замечать зоны синкретизма (например, многозначность союзов *während, da, nachdem*) и работать с синонимическими рядами.

В) Коммуникативно-продуктивный уровень. На этом этапе формируется способность осознанно выбирать из синонимического ряда (*infolge – aufgrund – wegen*) тот вариант, который соответствует регистру, жанру и коммуникативному намерению говорящего.

Искусственный интеллект берет на себя функцию методического интегратора: он удерживает связность трех

уровней модели и обеспечивает персонализацию учебной траектории. На каждом уровне ИИ меняет привычные дидактические процедуры.

Первый уровень (семантико-когнитивный). Здесь ИИ используется для автоматизированной лингвистической аннотации и категоризации дискурсивных данных. В отличие от классического подхода, где Timeline JS используется для ручной разметки событий, в предложенной модели большие языковые модели (LLM) применяются для предварительной маркировки таксисных отношений в аутентичном видеоматериале.

Установлено, что использование LLM (например, GPT-4 или специализированных моделей для немецкого языка) позволяет:

А) автоматически выделять ключевые событийные узлы в расшифрованном видеотексте. На примере новостного сюжета ZDF о наводнении в долине Ар LLM выдает структурированную расшифровку с временной разметкой. Затраты времени преподавателя сокращаются с 60–90 минут до 5–10 минут.

Б) генерировать предварительные гипотезы о типах связей (предшествование, следование, причинность, уступительность) между событиями с выводом в формате JSON.

В) предоставлять обучающимся несколько вариантов языковых средств для каждой выявленной связи, различающихся по стилистическим регистрам (формальный – нейтральный – неформальный). Это стимулирует аналитическую рефлексия.

ИИ, таким образом, выполняет функцию когнитивного скаффолдинга, позволяя обучающимся сосредоточиться на содержательном анализе, а не на формальных операциях разметки.

На втором – системно-структурирую-

ЯДРО: ЧИСТО ВРЕМЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ

— ПРЕДШЕСТВОВАНИЕ: bevor, ehe, vor + Dat.

— ОДНОВРЕМЕННОСТЬ: während, solange, als

— СЛЕДОВАНИЕ: nachdem, sobald, nach + Dat.

ПЕРИФЕРИЯ: ЗОНЫ СИНКРЕТИЗМА

— ВРЕМЯ + ПРИЧИНА: da, infolge, aufgrund

— ВРЕМЯ + УСТУПКА: obwohl, während (konz.), trotz

В) автоматической генерации контекстуальных примеров для каждого языкового средства с дифференциацией по

уровне ИИ интегрируется в процесс построения интерактивной когнитивной карты ФСП таксиса в качестве генератора корпусно-обоснованных примеров и навигатора по зонам синкретизма. В рамках исследования разработана методика использования LLM:

А) для автоматической генерации иерархической классификации языковых средств по зонам поля (ядро – периферия) и типам синкретизма. LLM генерирует структуру вида:

дискурсивным жанрам (официальный отчет, научная статья, пресс-релиз), например для infolge (схема 2):

ЖАНР: Официальный отчет

— Пример: Infolge des Versagens der Hochwasserschutzanlagen kam es zu erheblichen Sachschäden.

— Измерение таксиса: каузальность с темпоральным предшествованием (причина во временном отношении предшествует следствию)

↓

ЖАНР: Научная статья

— Пример: Infolge der klimatischen Veränderungen ist mit einer Zunahme extremer Niederschläge zu rechnen.

— Измерение таксиса: каузальность с проспективной темпоральностью (причина актуальна в настоящем, следствие прогнозируется в будущем)

↓

ЖАНР: Пресс-релиз

— Пример: Infolge der angespannten Lage bleibt das Katastrophengebiet vorerst gesperrt.

— Измерение таксиса: каузальность с консекитивной темпоральностью (причина и следствие актуальны в одной временной плоскости, следствие является прямым продолжением причины)

Схема 2. Жанровая дифференциация употребления предлога infolge с таксисными значениями

С) выявления частотности реализации синкретичных значений (например, процентное соотношение временно-го и уступительного значений у союза während на основе анализа корпусных данных).

Доказано, что интеграция ИИ в системно-структурирующий уро-

вень трансформирует статичную карту в адаптивный интерфейс, способный реагировать на запросы обучающегося, предоставляя релевантную лингвистическую информацию в момент ее когнитивной востребованности.

На третьем – коммуникативно-продуктивном – уровне ИИ выступает

в роли интерактивного партнера по коммуникации и автоматизированного ассистента обратной связи. В разработанной модели виртуальной среды Gather Town ИИ выполняет роль «клиента» или «заказчика»: интегрированный чат-бот на основе LLM имитирует уточняющие вопросы и возражения, требующие от обучающегося спонтанного использования средств таксиса для аргументации. Системный промпт для ИИ-агента имеет следующую структуру: «Ты – д-р Вебер, председатель правления компании ChemLogix GmbH. Веди профессиональную беседу с экологическим консультантом. Твоя цель – проверить его аргументационные способности. Задавай уточняющие вопросы, вынуждающие консультанта использовать временные (*nachdem*, *bevor*, *während*), причинные (*infolge*, *aufgrund*) и уступительные (*trotz*, *obwohl*) отношения. Реагируй адаптивно на ответы консультанта. Используй формальный, профессиональный немецкий язык».

Проиллюстрируем функционирование ИИ-агента в качестве интерактивного коммуникативного партнера на конкретном примере диалога, смоделированного в виртуальной среде Gather Town в рамках сценария экологического консалтинга.

ИИ-агент, выполняющий роль председателя правления компании (д-ра Вебера), инициирует диалог, обращаясь к обучающемуся, исполняющему роль экологического консультанта, со следующим вопросом: «*Sie haben die Reinigungsarbeiten beschrieben. Was ist nachdem die erste Messung gesunken ist? Welche Maßnahmen wurden infolge dieser Entwicklung ergriffen?*» Данный вопрос содержит два маркера таксисных отношений, каждый из которых активирует определенную зону функционально-семантического поля. Союз *nachdem* требует от обучающегося реконструкции временной последовательности со-

бытий, а именно: описания действий, которые имели место после снижения первого показателя, что актуализирует таксисное значение следования (*Nachzeitigkeit*). Предлог *infolge* с родительным падежом, в свою очередь, нацеливает на выявление причинно-следственной связи, побуждая обучающегося эксплицировать, какие меры были предприняты вследствие зафиксированного изменения показателей, что актуализирует каузальное таксисное значение.

Обучающийся дает следующий ответ: «*Nachdem die erste Messung einen sinkenden Trend zeigte, haben wir die Beprobungsintervalle verkürzt. Infolge dieser Anpassung konnten wir die Ausbreitung des Schadstoffs genauer überwachen*». В первой части ответа обучающийся корректно воспроизводит структуру придаточного времени с союзом *nachdem*, помещая спрягаемую часть глагола в конец придаточного предложения (*zeigte*), и описывает действие-следствие в главном предложении (сокращение интервалов отбора проб). Во второй части ответа обучающийся использует предложную группу с *infolge*, правильно оформляя родительный падеж (*dieser Anpassung*), и указывает на результат предпринятой меры (возможность более точного отслеживания распространения загрязняющего вещества). Таким образом, обучающийся демонстрирует не только знание формальных грамматических структур, но и способность к их ситуативно адекватному употреблению для решения профессиональной коммуникативной задачи.

ИИ-агент формулирует уточняющий вопрос, отталкиваясь от ответа обучающегося: «*Sie sagen, die Beprobungsintervalle wurden verkürzt. Warum wurde dies trotz der zunächst sinkenden Werte für notwendig erachtet?*» В этом вопросе присутствует уступ-

тельный предлог *trotz* с родительным падежом; благодаря этому предлогу актуализируется таксисное значение уступительности (концессивности). Агент побуждает обучающегося к аргументации: требуется обосновать необходимость принятых мер, несмотря на, казалось бы, благоприятный фактор (снижение показателей). Чтобы ответить на такой вопрос, обучающемуся понадобятся конструкции типа *trotz des sinkenden Trends* или *obwohl die Werte gesunken sind*. Тем самым задействуется периферийная зона синкретизма «время + уступка» в функционально-семантическом поле таксиса.

Данный фрагмент диалога наглядно показывает дидактические преимущества включения ИИ-агента в коммуникативно-продуктивный уровень модели. Агент ведет естественный разговор. Уточняющий вопрос вытекает из предыдущей реплики обучающегося – это похоже на реальный профессиональный диалог, а не на формализованный опрос. ИИ-агент целенаправленно «активирует» разные зоны функционально-семантического поля таксиса: от основных временных значений (следование) до периферийных – причинных и уступительных. Адаптивность ИИ-агента проявляется в том, что он реагирует на конкретное содержание ответа обучающегося (в данном случае – на сокращение интервалов отбора проб) и строит уточняющий вопрос исходя из этого содержания. Благодаря этому исключается шаблонность и поддерживается когнитивная вовлеченность обучающегося. ИИ-агент создает условия для спонтанной, неподготовленной речи. Обучающийся не может заранее угадать точную формулировку уточняющего вопроса, и это приближает учебную коммуникацию к условиям реального профессионального общения.

Итак, интеграция ИИ-агента в виртуальную среду Gather Town позволяет

моделировать динамическое, адаптивное и прагматически насыщенное общение. В традиционных ролевых играх с фиксированными сценариями и ограниченными набором реплик такое недостижимо.

После завершения коммуникативной сессии в виртуальной среде Gather Town система на основе искусственного интеллекта генерирует детализированный отчет, в котором подвергаются анализу ключевые параметры речевой продукции обучающегося, а именно: вариативность использования средств таксиса, частотность обращений к различным зонам функционально-семантического поля (ядро *versus* периферия, каузальность *versus* концессивность), а также прагматическая адекватность выбора языковых средств в зависимости от регистра коммуникации. Так, в сгенерированном системой аналитическом отчете количественный обзор может зафиксировать, что временные маркеры использованы семь раз (из них *nachdem* – четыре, *während* – два, *bevor* – один), причинные маркеры – пять раз (*infolge* – два, *aufgrund* – два, *wegen* – один), уступительные маркеры – два раза (*trotz* – один, *obwohl* – один). В разделе, посвященном прагматической уместности, система отмечает, что употребление конструкции *wegen* с дативом (*wegen dem Vorfall*) в контексте официальной презентации признается стилистически неадекватным, и предлагает замену на *aufgrund des Vorfalls* или *infolge des Vorfalls*. В разделе синтаксической корректности выявляется, например, одна ошибка в структуре придаточного предложения с союзом *obwohl* (глагол занимает вторую, а не конечную позицию), в связи с чем формулируется требование повторения данной конструкции.

На основе накопленных в ходе коммуникативной сессии данных о речевых действиях обучающегося искусствен-

ный интеллект формирует персонализированную обратную связь, которая включает не только констатацию выявленных дефицитов, но и конкретные рекомендации по их преодолению. Система предлагает индивидуальную траекторию коррекции, включающую упражнения, направленные на расширение синонимического репертуара в проблемных зонах функционально-семантического поля таксиса. Персонализированная рекомендация может формулироваться следующим образом: расширить активный словарный запас за счет причинных союзов (da, zumal) для варьирования средств выражения в формальной коммуникации; потренировать построение уступительных предложений с союзом *obwohl*, обеспечивающих правильную глагольную конечную позицию. Таким образом, включение искусственного интеллекта в коммуникативно-продуктивный

уровень модели обеспечивает немедленную, дифференцированную и персонализированную обратную связь, что в традиционных формах ролевых игр и учебной дискуссии достижимо лишь при значительных временных затратах со стороны преподавателя и практически нереализуемо в условиях массового обучения.

Установлено, что включение ИИ в коммуникативно-продуктивный уровень модели обеспечивает немедленную и персонализированную обратную связь, что в традиционных формах ролевых игр достижимо лишь при значительных временных затратах со стороны преподавателя.

В ходе исследования установлена синергетическая зависимость между цифровым инструментом, решаемой когнитивной задачей и функциями ИИ, которая может быть представлена следующим образом:

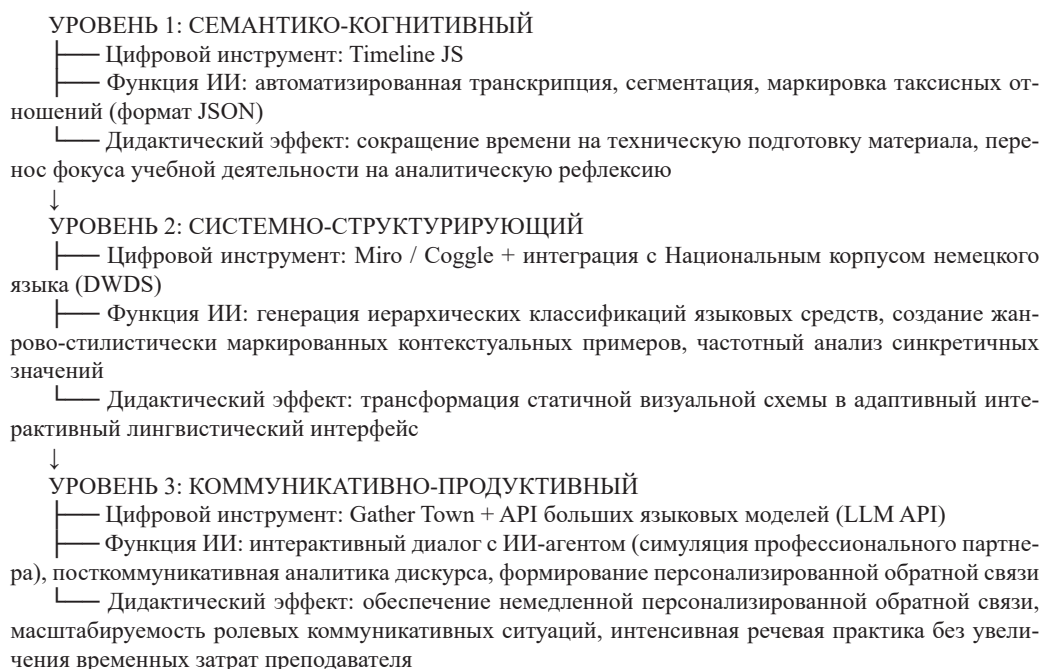


Схема 3. Интеграция искусственного интеллекта в трехуровневую модель цифровой дидактизации ФСП таксиса

Предложенная модель с интеграцией ИИ дает высокий уровень переноса сформированных умений в реальную речевую деятельность. В рамках модели создаются контексты, где правильное использование средств таксиса становится условием успешного решения профессиональной задачи (подготовка аналитического отчета, аргументация в ситуации неопределённости, управление проектной группой). Это способствует формированию дискурсивно-прагматической компетенции – высшего уровня владения грамматической системой.

Особенно важный результат: интеграция ИИ позволяет преодолеть одно из фундаментальных ограничений традиционной лингводидактики – дефицит речевой практики в разных коммуникативных контекстах. ИИ-ассистенты дают возможность многократно погружать обучающегося в различные профессиональные сценарии. При этом уровень сложности адаптируется автоматически, ошибки корректируются персонализированно. В совокупности это обеспечивает переход от «грамматики правил» к «грамматике выбора».

**Выводы.** Итак, функционально-семантический аспект цифровой дидактизации таксиса предполагает такую организацию учебного процесса, при которой происходит движение от курса к системе и обратно к дискурсу. Искусственный интеллект выступает как методический интегратор, обеспечивающий связность трёх уровней модели.

В ходе исследования установлено, что интеграция больших языковых моделей в трехуровневую модель цифровой дидактизации функционально-семантического поля таксиса открывает ряд возможностей. Автоматизации поддаются наиболее трудоемкие этапы подготовки учебных материалов, а именно: расшифровка, сегментация и предвари-

тельная маркировка таксисных отношений, благодаря чему временные затраты преподавателя сокращаются с 60–90 до 5–10 минут. Лингвистический контент может быть обогащен примерами, различающимися по прагматической направленности и жанровой принадлежности, что способствует формированию у обучающихся не декларативного знания правил, а умения осуществлять прагматически обусловленный выбор из синонимического ряда. Индивидуализация учебной траектории обеспечивается за счет адаптивных сценариев, персонализированной обратной связи и автоматизированной аналитики дискурса. Кроме того, создаются условия для интенсивной речевой практики в различных коммуникативных контекстах без увеличения временной нагрузки на преподавателя, что приобретает особую значимость в рамках профессионально ориентированного языкового образования.

Перспективы исследования связаны с экстраполяцией разработанной методики на другие категории функционально-семантического поля (аспектуальность, модальность, локативность), созданием специализированного дидактического интерфейса, объединяющего функциональность используемых цифровых инструментов и LLM в единой среде, а также с лонгитюдным экспериментальным исследованием эффективности предложенной модели.

Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания курсов теоретической и функциональной грамматики в языковом вузе, при разработке программ повышения квалификации преподавателей по теме «Цифровая дидактизация грамматики с использованием искусственного интеллекта», а также при создании учебно-методических комплексов для продвинутого этапа обучения немецкому языку как иностранному.

## Список источников

1. Аббас З. М. ИИ и русская грамматика: взгляд студентов на обучение в XXI веке // Инновационные исследования в современном мире: сборник статей международной научной конференции. СПб., 2025. С. 6–14.
2. Алиева А. А., Лапишова Е. С. Роль искусственного интеллекта в развитии навыков иноязычной письменной речи у студентов-лингвистов // Focus on Language Education and Research. 2024. Т. 5, № 1-2. С. 5–20.
3. Архипова И. В., Тряпцына И. Ю. Аспекты изучения практической и теоретической грамматики в языковом вузе // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 12. С. 49–54.
4. Архипова И. В. Категориальные единства функциональной грамматики в контексте современной лингводидактики (на примере немецкого языка) // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2025. № 23. С. 65–68.
5. Архипова И. В., Шустова С. В. Лингводидактический потенциал функциональной грамматики немецкого языка (на примере семантической категории таксиса) // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 18. С. 103–108.
6. Архипова И. В., Шустова С. В. Прототипические грамматические структуры: лингводидактический потенциал // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. № 14. С. 90–97.
7. Бобровская Л. М. Подходы и методы обучения грамматике иностранного языка в неязыковых вузах // Академическая мысль. 2022. № 1 (18). С. 44–46.
8. Бондарко А. В. Категоризация в системе грамматики. М.: Языки славянских культур, 2011. 488 с.
9. Ветошкин А. А., Хачатрян Э. В. Современные подходы в обучении грамматике английского языка // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. С. 37–41.
10. Ворopaева В. В. О некоторых аспектах обучения практической грамматике английского языка // Вестник научных конференций. 2017. № 1-4 (17). С. 16–18.
11. Гюлмамедова М. Э. Использование инструментов искусственного интеллекта на уроках английского языка // Информативный потенциал лингвоконструктов: сборник материалов международной научно-практической конференции. Белгород, 2025. С. 152–157.
12. Деревянко А. А., Свистунов А. С. Обучение грамматике английского языка на первом и втором курсах языкового вуза // Филологический аспект. 2020. № 4 (60). С. 245–254.
13. Дмитриева И. В. Из опыта реализации образовательной программы «Функциональная грамматика: теория и практика преподавания» // Дополнительное языковое образование из опыта работы: сборник статей / редколлегия: Л. А. Тригубова (ответственный редактор) [и др.]. Минск, 2021. С. 42–49.
14. Дмитриева И. В. Особенности функциональной грамматики как учебной дисциплины // Иностранные языки в вузе и школе: материалы IV Региональной научно-практической конференции / под редакцией Л. М. Вардомацкого, О. Н. Кулиевой. 2012. С. 49–51.
15. Дрейфельд О. В. Искусственный интеллект как инструмент при выполнении творческих заданий в обучении РКИ // Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования. Кемерово, 2025. С. 35–42.
16. Дроздова Т. В. Проблемное обучение на занятиях теоретической грамматики немецкого языка в вузе // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2021. Т. 12, № 2. С. 59–61.
17. Евстигнеев М. Н., Лобеева П. И., Хаусманн-Ушкова Н. В. Формирование лексико-грамматических навыков студентов технического вуза на материале фразовых глаголов английского языка посредством практики с чат-ботом // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30, № 3. С. 591–609.

18. *Елагина Ю. С., Опарина К. С.* Значение модульного подхода для самостоятельной работы студентов при изучении грамматики иностранного языка в неязыковом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. № 3 (39). С. 69–81.

19. *Захарова Е. А.* Применение результатов исследования корпусной лингвистики в обучении грамматике английского языка на продвинутом уровне // Русистика. 2016. № 2. С. 41–49.

20. *Зубов А. В.* Информационные технологии в лингвистике и лингводидактике. Минск: БГУ, 2021. 287 с.

21. *Комарова Е. В.* Проблема уровней владения грамматикой иностранного языка в неязыковом вузе // Молодой ученый. 2015. № 9 (89). С. 1093–1095.

22. *Кошелева И. Н.* Оптимизация обучения английской грамматике: от правил к разумному осмыслению // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 1. С. 201–207.

23. *Кувшинова Е. Е.* Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Гуманитарий Юга России. 2024. Т. 13, № 2. С. 75–84.

24. *Курагина А. А.* Поиск оптимальных подходов и методов обучения иноязычной грамматике на языковых факультетах вуза // Современные тенденции и инновации в области гуманитарных и социальных наук. Йошкар-Ола, 2016. С. 234–240.

25. *Лебедева М. В.* К вопросу о системе обучения грамматике в языковом вузе // Социосфера. 2010. № 1. С. 94–95.

26. *Мингажеева Е. А., Викторова Е. В.* Интеграция современных инструментов искусственного интеллекта в образовательной языковой среде // Верхневолжский филологический вестник. 2025. № 4 (43). С. 105–115.

27. *Пеньков Б. В., Алфёрова С. В., Кулик Л. В., Седых Е. В.* Интеграция чат-бота в смешанное обучение иностранному языку // Актуальные вопросы современных научных исследований: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2024. С. 175–177.

28. *Попова И. Ю.* Формирование грамматического компонента коммуникативной компетентности студентов в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 80. С. 334–335.

29. *Симакова Н. А.* Обучение грамматике английского языка в вузе / Н. А. Симакова // Современные гуманитарные исследования. 2017. № 1 (74). С. 67–70.

30. *Сурмина Е. А.* Крупноблочная система обучения грамматике немецкого языка в вузе: теория и практика // Мир педагогики и психологии. 2025. № 2 (103). С. 127–135.

31. *Трофименко Т. В.* Использование искусственного интеллекта в преподавании: зарубежный и отечественный опыт (на примере английского языка) // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2025. № 22. С. 306–316.

32. DWDS – Электронный словарь немецкого языка. URL: <http://www.dwds.de> (дата обращения: 20.06.2026).

33. LC – Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета. URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (дата обращения: 20.06.2026).

### Информация об авторе

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

**Information about the author**

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

*Статья поступила в редакцию 24.04.2026; одобрена после рецензирования 18.05.2026; принята к публикации 25.05.2026.*

*The article was submitted 24.04.2026; approved after reviewing 18.05.2026; accepted for publication 25.05.2026.*

Научная статья

УДК 8; 811.111-112

## Лингвокогнитивная интерпретация метафоризованных явлений как ключ к пониманию политических реалий

*Анна Робертовна Давыдова<sup>1</sup>, Мариана Робертовна Саркисян<sup>2</sup>*<sup>1</sup>Армавирский государственный педагогический университет,  
Армавир, Россия<sup>2</sup>Пятигорский государственный университет,  
Пятигорск, Россия

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию лингвокогнитивной интерпретации метафоризованных явлений как ключ к пониманию политических реалий. Особое значение авторы придают теории концептуальной метафоры с анализом образной лексики. В ходе анализа определены когнитивные структуры концептуальной метафоры – «область источник» («source domain») и «область цель» («target domain»), что влечет за собой новое восприятие метафоризованных явлений в политическом контексте. Анализ фактического материала показал, что метафоризованные явления в политическом контексте отражают культурную и языковую картину как общности людей в частности, так и нации в целом. Внимание также было уделено прагматическому эффекту метафоры в структурировании мышления и восприятии политических событий как беспрецедентных, которые представляют правила политической игры.

*Ключевые слова:* концептуальная метафора, языковая реалья, политический контекст, когнитивная структура, область-источник, область-цель

*Для цитирования:* Давыдова А. Р., Саркисян М. Р. Лингвокогнитивная интерпретация метафоризованных явлений как ключ к пониманию политических реалий // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2. С. 20–26.

Original article

## Linguocognitive interpretation of metaphorized phenomena as a key to understanding political realia

*Anna R. Davydova<sup>1</sup>, Mariana R. Sarkisian<sup>2</sup>*<sup>1</sup>Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russia<sup>2</sup>Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

*Abstract.* The article is devoted to the study of linguocognitive interpretation of metaphorized phenomena as a key to understanding political realities. The authors attach special importance to the theory of conceptual metaphor with the analysis of figurative vocabulary. In the course of the analysis, the cognitive structures of the conceptual metaphor are identified – the "source domain" and the "target domain", which entails a new perception of metaphorized phenomena in a political context. The analysis of the factual material showed that metaphorical phenomena in the political context reflect the cultural and linguistic picture of both the community of people in particular and the nation as a whole. Attention was also paid to the pragmatic effect of metaphor in structuring thinking and perceiving political events as unprecedented, which represent the rules of the political game.

*Keywords:* conceptual metaphor, linguistic realia, political context, cognitive structure, source domain, target domain

*For citation:* Davydova A. R., Sarkisian M. R. Linguocognitive interpretation of metaphorized phenomena as a key to understanding political realia. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 2, pp. 20–26. (In Russ.)

В лингвокультуре каждого этноса существуют явления, понятия, предметы, присущие только данному народу, связанные с историческими, географическими, социально-политическими и другими условиями его бытования. Характерные особенности национальной культуры находят отражение в языке, поскольку номинативные средства языка наиболее тесно связаны с внеязыковой действительностью. При изучении национально-культурной составляющей языка особое внимание следует уделять метафоризированным явлениям как классу лексики, имеющему национально-специфический характер для более глубокого осознанного понимания языковых реалий в политическом контексте.

Метафора традиционно относится к одним из наиболее эффективных способов реализации когнитивного воздействия в коммуникации по той причине, что посредством метафоры человек воспринимает, структурирует и подвергает анализу окружающую его действительность.

Согласно Дж. Лакоффу, метафора в речи служит неким конструктом при создании ментальной картины мира как отдельно взятого индивида, так и общности людей в целом [1]. Благодаря своим конститутивным функциям метафора позволяет выявлять схожие национальные ценности, доминирующие в той или иной лингвокультурной общности.

Метафоры не только отражают социально-экономические и политические реалии, фиксируя актуальные национальные ценностные ориентиры, но и являются своеобразным «зеркалом», позволяющим исследовать когнитивное отражение национальной культуры в тексте.

В рамках когнитивной теории процесс метафоризации заключается в двойственной природе самой метафоры, в основе которой лежат две когнитивные структуры – «область источник» («source domain») и «область цель» («target domain») [2; 3]. В рамках нашего рассмотрения в результате сопоставления двух структур один объект (область-цель) наиболее наглядно представлен в свете другого (область-источник), что влечет за собой новое восприятие метафоризованных явлений в политическом контексте. Обратимся к примерам метафоризованных явлений в политическом контексте, выделяя их концептуальные проекции и прагматические эффекты:

(1) Donald Trump on Thursday suggested ending the **filibuster** to bring an end to the **government shutdown**, which has now passed one month with no signs of compromise on the horizon. “...BECAUSE OF THE FACT THAT THE DEMOCRATS HAVE GONE STONE COLD ‘CRAZY,’ THE CHOICE IS CLEAR - INITIATE THE ‘**NUCLEAR OPTION**,’ GET RID OF THE FILIBUSTER AND, MAKE AMERICA GREAT AGAIN!” the US president wrote on Truth Social [8].

В рассматриваемом примере лексема “**filibuster**” актуализирует тактику obstructionism законопроектов в парламенте, основанную на затягивании обсуждений. Лексема “**filibuster**” происходит от испанского “**fee-lee-bote**”, означающую пиратскую лодку. В XVII–XIX вв. лексема “**filibuster**” применялась для обозначения пиратов-флибустьеров, в основном выходцев из Англии и Франции, грабивших испанские корабли в водах Восточной Индии и совершавших грабительские нападения на прибрежные селения Центральной и Южной Америки.

В рамках когнитивной лингвистики ключевой внеязыковой особенностью лексемы “*filibuster*” является его концептуальная метафора, которая связывает исходную и целевую концептуальные области: «область источник» - пиратство, разбой и «область цель» - парламентская процедура. Метафорическая проекция проявляется в сопоставлении пиратов-филибустеров XVII–XIX вв. и политиков XXI в., в частности, в сходстве их действий. Так, подобно пиратам-филибустерам, которые нарушая правила, совершали внезапные нападения с целью получения корыстной выгоды, политики-сенаторы США с целью получения политической выгоды применяют тактику захвата процесса голосования путем обхода конвенциональных норм.

Вследствие проекции одной структуры на другую лексема “*filibuster*”, являющаяся по характеру метафорой, формирует определенное восприятие политической процедуры, наделяя ее негативными коннотациями беззакония и неподконтрольности. Сегодня сенаторы США используют филибастер для затягивания обсуждений, не ограничиваясь регламентом. Например,

(2) On April 1, 2025, Senator Cory Booker of New Jersey set a record for making the longest speaking appearance on the Senate floor. But Booker’s effort did not likely qualify as a “*filibuster*”, one of the chamber’s unique traditions of attempting to block or delay a vote by not allowing debate on it to end.

Around 7 p.m. EDT on March 31, Senator Booker *took the floor* as the Senate considered the nomination of Matthew Whitaker as the ambassador to the North Atlantic Treaty Organization (NATO). Booker spoke at length against the Trump administration, occasionally pausing to answer lengthy questions posed by other senators. He stopped talking on the floor at 8:06 p.m. on April 1, with his total floor speech length timed at 25 hours and 4 minutes.

Previously, Senator Strom Thurmond *held* the record for the longest *floor* appearance when he held the Senate floor for 24 hours and 18 minutes while speaking against the Civil Rights Act of 1957. Thurmond had tried to launch a filibuster to block the law, which the Senate passed despite his efforts [7].

Во втором фрагменте представлена процедура запуска филибастера сенаторами Стромом Термондом в 1957 г. и Кори Букером в 2025 г. Ярким примером парламентской борьбы в Сенате США является речь американского политика из Демократической партии, сенатора США от Нью-Джерси Кори Энтони Букер, который не отходил от парламентской трибуны на протяжении 25 часов и 4 минут. Его протест против политики Дональда Трампа и его соратников как самая долгая речь в истории Сената, вербализуется посредством идиом, связанных с парламентарной практикой и ораторским искусством “*held the Senate floor*”, “*took the floor*”, описывая ситуацию, когда оратор занимает позицию, позволяющую ему говорить в течение длительного времени без перебивания, тем самым занимая площадку или место для выступления.

Рассмотрим другой пример восприятия метафоризованных явлений в политическом контексте. Выражение “*nuclear option*” (ядерная опция) актуализирует пример концептуальной метафоры в политическом контексте. Основой для анализа является перенос структуры знаний из одной когнитивной области в другую.

Так, область-источник «ядерная война» - область физического конфликта, применения оружия массового поражения, глобальных рисков и военной стратегии. В то время как область-цель «политическая процедура, парламентские правила» - область законодательства, регламентов, институциональных норм и политической борьбы.

Исходя из представленного анализа, метафора формирует когнитивную модель по формуле «политическая борьба - это война», а радикальное изменение правил - это применение оружия массового поражения.

Метафорическая проекция выражения “nuclear option”, заключающаяся в нахождении соответствий между элементами и структурами области-источника и области-цели, показывает, что рассматриваемая метафора является мощным когнитивным инструментом, который объясняет суть сложной процедуры через знакомую и драматичную модель войны. Данная метафорическая проекция с отождествлением различных референтов создает прагматический потенциал метафоры “nuclear option” как способа привлечения и удержания внимания читателя, акцентируя внимание на возможных катастрофических последствиях.

Таким образом, прагматический эффект рассматриваемой метафоры состоит в структурировании мышления и восприятии политических событий как беспрецедентных, которые представляют собой фундаментальную атаку на сами правила политической игры.

Рассмотрим метафоризованное явление “government shutdown” (приостановка работы правительства) в американском политическом контексте, которое функционирует не просто как описательная метафора, а как мощный концептуальный инструмент, превращающий сложный политико-бюджетный процесс в наглядный и «управляемый» кризис.

Для мирового сообщества “government shutdown” - это метафора катастрофы, краха государственности. Однако в США это выражение эволюционировало в устоявшийся политико-юридический термин, описывающий конкретный, регламентированный процедурой сценарий. Концептуальный

анализ примера показывает, как метафорическая модель “government shutdown” не просто описывает, но конструирует реальность, предлагая специфическое, технократическое понимание политического тупика.

В основе метафоры “government shutdown” лежит концептуальная проекция из области-источника в область-цель. Область-источник - сложная техническая система с централизованным питанием. Область-цель - функционирование федерального правительства США. Метафора формирует когнитивную модель по формуле: функционирование правительства - это работа сложной технической системы, управляемой через финансирование, которая заставляет обратить внимание на сходство между двумя и более предметами, что помогает читателю заметить те свойства вещей, предметов, явлений, на которые они раньше не обращали внимания, и в конечном счете раскрыть поразительные аналогии. Обратимся к сопоставлению двух когнитивных структур в рамках рассматриваемого метафорического выражения.

1. «Электрический ток» из области-источника проектируется на «Бюджетные ассигнования» из области-цели. Это ядро метафоры: финансирование - это не просто деньги, а жизненная сила системы. Без утвержденного Конгрессом бюджета правительство теряет «энергию» для осуществления своих функций. Обратимся к примерам,

(3) The shutdown has prompted federal agencies to close or curtail operations nationwide, and forced hundreds of thousands of employees to stay home without immediate pay [4].

(4) The budget office said that more than 4,000 federal workers were being fired from a variety of agencies that had already shrunk in the second Trump administration, and the funding situation was “fluid and rapidly evolving” [4].

2. «Рубильник» из области-источника проектируется на «Непринятие бюджета Конгрессом» из области-цели. Ответственность за «отключение» возлагается на конкретное действие или бездействие оператора системы - законодательной власти, что персонализирует кризис и создает основу для поиска виновных.

(5) The US Senate remained deadlocked on legislation to end the government shutdown on Thursday, as Donald Trump reiterated his threat to make Democrats pay for the funding lapse that has closed federal agencies and furloughed workers nationwide [5].

3. «Инструкция по аварийному отключению» из области-источника проектируется на «Антидефицитный закон» из области-цели. Данная проекция показывает, что shutdown - не хаос, а регламентированный процесс. Закон выступает в роли «руководства пользователя», предписывающего, как именно должно быть остановлено правительство: кого уволить, какие услуги приостановить, какие функции сохранить.

(6) When Congress fails to pass funding legislation, federal agencies are required by law to halt operations, triggering a shutdown. Employees classified as “non-excepted” are placed on unpaid furlough, while excepted staff – those whose jobs involve protecting life and property – must continue working without pay until after the shutdown ends.

Until Congress acts, many federal services will be temporarily halted or disrupted as certain agencies cease all non-essential functions [6].

4. «Аварийный генератор» из области-источника проектируется на «Существенные службы» из области-цели. Метафора объясняет, почему армия, авиадиспетчеры и пограничный контроль продолжают работать. Они - критический контур системы, работающий от «резервного питания» чрезвычайного положения, необходимость которого

обусловлена защитой «жизни и имущества».

(7) Operations deemed essential – such as social security, Medicare, military duties, immigration enforcement and air traffic control – would continue, but other services may be disrupted or delayed. Mail delivery and post office operations would continue without interruption [6].

5. «Процесс перезагрузки» из области-источника проектируется на «Принятие бюджета и возобновление работы» из области-цели. Как и сложная техническая система, правительство не может запуститься мгновенно после подачи «энергии». Требуется время на восстановление рабочих процессов, возврат сотрудников и возобновление сервисов, что объясняет задержки и сбои после окончания shutdown.

(8) The impact of a shutdown can be far-reaching and potentially long-lasting. Previous shutdowns have disrupted tourism to national parks and the Smithsonian museums in Washington, slowed air travel, delayed food-safety inspections, and postponed immigration hearings.

While the broader economy may not feel the effects immediately, analysts warn that a prolonged shutdown could slow growth, disrupt markets and erode public trust [6].

Прагматический эффект метафорического выражения как политического явления достигается за счет смещения акцента с политической ответственности. Образ «отключения системы» подразумевает, что решение проблемы лежит в технической плоскости: нужно просто «нажать на рубильник» - принять бюджет. Это затушевывает глубинные идеологические и политические разногласия, которые и являются истинной причиной тупика, превращая фундаментальный конфликт в легко устранимую поломку. Метафора «системы» эффективно дегуманизирует последствия. В фокусе внимания оказывается «нера-

ботающее правительство», а не сотни тысяч федеральных служащих, работающих без зарплаты или отправленных в неоплачиваемый отпуск. Реальные людские страдания отходят на второй план перед образом «отключенной машины», что создает ложное ощущение управляемости и контроля.

Таким образом, концептуальная метафора «government shutdown» является в американском контексте сложным когнитивным инструментом. Она предлагает удобную и понятную модель для осмысления сложного политического явления. Преподнося острый политический кризис как регламентированный сбой в работе технократической системы, метафора маскирует его человеческую стоимость и снижает ощущение политической ответственности, позволяя воспринимать его как рутинный,

хоть и неприятный, элемент работы американской демократической машины. Рассматриваемая метафора не описывает реальность, а активно участвует в ее создании, предлагая обществу специфический и обезоруживающе-спокойный взгляд на государственный кризис.

Таким образом, изучение метафор представляется необходимым для более полного и глубокого понимания социальных и политических реалий. Ценности одной национальной общности, отсутствующие у другой или существенно отличающиеся от них, составляют национальный социокультурный фонд, который, так или иначе, находит свое отражение в языке.

Метафоризованные явления в политическом контексте отражают культурную и языковую картину как общности людей в частности, так и нации в целом.

#### Список источников

1. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: УРСС, 2004. 252 с.
2. МакКормак Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры. М., 1990. С. 358–387.
3. Скляревская Г. Н. Метафора в системе языка. СПб.: Наука, 1993. 150 с.
4. Stein Ch. Democrats refuse to fold over shutdown as Republican outrage builds [Электронный ресурс] // The Guardian, 2025. URL: <https://www.theguardian.com/usnews/2025/oct/11/republicansdemocratsusgovernmentshutdown> (дата обращения: 04.11.2025).
5. Stein Ch. Senate still deadlocked over shutdown as Trump reiterates threat to Democrats [Электронный ресурс] // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/usnews/2025/oct/09/senatedeadlockgovernmentshutdown> (дата обращения: 15.10.2025).
6. Gambino L. What does a government shutdown mean and why is this year's more serious? [Электронный ресурс] // The Guardian, 2025. URL: <https://www.theguardian.com/usnews/2025/sep/27/governmentshutdownexplainer> (дата обращения: 05.11.2025).
7. Milman O. Cory Booker breaks record for longest Senate speech with Trump condemnation [Электронный ресурс] // The Guardian, 2025. URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2025/apr/01/corybookersenatespeech-trump> (дата обращения: 27.10.2025).
8. Leingang R. What is the filibuster and why does Trump want to get rid of it? [Электронный ресурс] // The Guardian, 2025. URL: <https://www.theguardian.com/usnews/2025/oct/31/trumpfilibusterexplainergovernment-shutdown> (дата обращения: 03.11.2025).

#### Информация об авторах

**А. Р. Давыдова** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Армавирский государственный педагогический университет, [bootlegger@inbox.ru](mailto:bootlegger@inbox.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3420-8857>

**М. Р. Саркисян** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры западноевропейских языков и культур, Пятигорский государственный университет, [smarianne@yandex.ru](mailto:smarianne@yandex.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0504-3144>

**Information about the authors**

**A. R. Davydova** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Armavir State Pedagogical University, bootlegger@inbox.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3420-8857>

**M. R. Sarkisian** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Western European Languages and Cultures, Pyatigorsk State University, smarianne@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0504-3144>

*Статья поступила в редакцию 09.11.2025; одобрена после рецензирования 28.11.2025; принята к публикации 15.12.2025.*

*The article was submitted 09.11.2025; approved after reviewing 28.11.2025; accepted for publication 15.12.2025.*

Научная статья

УДК 811.111'36+811/111'373

## Лексико-грамматические способы выражения альтернативы в английском языке

**Виктор Николаевич Зензеров<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия

*Аннотация.* Данная статья посвящена анализу лексических и грамматических способов выражения альтернативы в современном английском языке. Проблема альтернативы и средств ее выражения требует изучения в комплексе как лингвистической категории, поскольку они активно используются в процессе устной и письменной коммуникации. В результате проведенного исследования выявлены разные лексические средства: существительные, прилагательные, наречия, глаголы, коннекторы, которые функционируют в синтаксических структурах разной степени сложности. Альтернатива может выражаться эксплицитно и имплицитно, а также грамматически.

*Ключевые слова:* альтернатива, лексические способы, грамматические способы, простое предложение, сложное предложение, сверхфразовое единство.

*Для цитирования:* Зензеров В. Н. Лексико-грамматические способы выражения альтернативы в английском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2. С. 27–32.

Original article

## Lexical and grammatical ways of expressing alternative in English

**Victor N. Zenzerov<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* This article is devoted to the analysis of lexical and grammatical ways of expressing alternative in modern English. The problem of alternative and its means of expression requires studies in complex as a linguistic category because they are actively used in the process of oral and written communication. As a result of the carried out research it has been revealed that various lexical means: nouns, adjectives, adverbs, verbs and connectors are used, functioning in syntactical structures of different degree of complexity. Alternative can be expressed explicitly and implicitly, and also grammatically.

*Keywords:* alternative, lexical ways, grammatical ways, simple sentence, composite sentence, hyper-sentential unit.

*For citation:* Zenzerov V. N. Lexical and grammatical ways of expressing alternative in English. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 2, pp. 27–32. (In Russ.)

Альтернативные отношения обычно относят к сфере синтаксиса, когда речь идет о сочинительной связи при помощи союзов между конstituентами словосочетания или сложного предложения. Выразителями этих отношений

в поверхностной структуре являются альтернативные союзы. На наш взгляд, это узкое понимание альтернативы, поскольку вне поля зрения остаются факторы, связанные с лексической семантикой однозначных слов, а также

с коммуникативным видом высказывания. Соответственно актуальность темы исследования определяется тем, что альтернатива может быть выражена в высказывании эксплицитно и имплицитно, лексически и грамматически.

В процессе коммуникации человеку приходится принимать решения и каким-то образом реагировать на получаемую информацию. Она не всегда воспринимается однозначно, поэтому после некоторого раздумья и взвешивания имеющихся альтернативных вариантов можно сделать выбор. Согласно словарной дефиниции, “alternative – something you can choose to do or use instead of something else...” [9, с. 42]; “any of two or more possibilities” [7, с. 36].

Толковый словарь определяет *альтернативу* как 1) необходимость выбора между двумя или несколькими исключаящими друг друга возможностями; 2) каждая из этих возможностей [1].

Практически такое же определение *альтернативы* представлено в энциклопедии: 1) необходимость выбора одной из двух или нескольких взаимоисключающих возможностей; 2) каждая из исключаящих друг друга возможностей [2].

Способы выражения альтернатив в английском языке можно разделить на лексические (основанные на семантике слов) и грамматические (основанные на синтаксической структуре). Рассмотрим их подробнее.

### 1. Лексические способы (использование слов и фраз)

К ним относятся существительные, глаголы, наречия, союзы и предлоги.

1.1. *Существительные*, семантика которых эксплицитно или имплицитно отражает альтернативный выбор: alternative, preference, choice, option [12, с. 17].

An alternative представляет собой более формальный способ замены. Напри-

мер, I had no *alternative* but to report him to the police [9, с. 42].

Choice (выбор) имеет синонимы option, selection, pick, preference; volition, desire; adoption, decision, judgment, alternative; dilemma [12, с. 52]. Например, You have a *choice* – you can stay here on your own *or* you can come with us [9, с. 259].

He had two *options*. There are a number of *options* available [9, с. 1158].

Существительное «дилемма» определяется в словаре как 1) вид логического вывода, в котором одна из посылок имеет форму разделительного суждения типа альтернативы; 2) затруднительная ситуация выбора между двумя возможностями [6]. Например, Many women are faced with the *dilemma* of choosing between work and family commitments [9, с. 436].

Dilemma в свою очередь имеет синонимы predicament, perplexity, quandary, doubt, difficulty [12, с. 99]. В семантике этих существительных альтернатива представлена имплицитно. Например, Ally was confident that we would be ready on time, but I had my *doubts* [9, с. 468]. (Альтернатива – She was confident/I was not confident.)

There are several *difficulties* with this theory [9, с. 434]. (Альтернатива – количество и варианты трудностей.)

Difficulty представлено такими синонимами, как hardness; impossibility; uphill work; Herculean task; task of Sisyphus, Sisyphean labor; tough job; dilemma, horns of a dilemma; embarrassment; perplexity, uncertainty; intricacy; entanglement; crossfire; awkwardness, Gordian knot, net, mesh, maze; vexed question, poser, puzzle, riddle, paradox; hard nut to crack; bone to pick [12, с. 98]. Например,

The meaning of the poem has always been a *puzzle* [9, с. 1338].

(Альтернатива – варианты понимания стихотворения.)

The police have been unable to solve the riddle of her disappearance [9, с. 1414].

(Альтернатива – причины и варианты исчезновения.)

1.2. *Глаголы*, передающие альтернативу своей семантикой, могут быть смысловыми и модальными.

К смысловым глаголам с имплицитной альтернативной семантикой следует отнести: *doubt, disbelieve, discredit; misbelieve; refuse to admit, dissent; refuse to believe; doubt the truth of; distrust, mistrust; suspect; pause, hesitate, dilly-dally, shilly-shally; wonder whether; vacillate, waver; sit on the fence, etc.* [12, с. 112–113]. Обратимся к следующим примерам:

She strongly *suspected* he was lying to her [9, с. 1674]. (Альтернатива – доверие/недоверие к сказанному.)

Kay *hesitated* for a moment and then said 'yes' [9, с. 764]. (Альтернатива – положительный/отрицательный ответ.)

The party *wavered* between free trade and protectionism [9, с. 1864].

(Альтернатива – варианты торговли.)

Модальные глаголы также способны имплицитно выражать альтернативу, когда речь идет о чем-то (не)возможном или (не)вероятном [3].

В следующих примерах с модальными глаголами альтернатива строится на возможности, вероятности, граничащей с неуверенностью:

You may be right. (Альтернатива – right/wrong.)

She may be watching TV now. (Альтернатива – not/watching TV.)

He may have done the work alone. (Альтернатива – not/alone.)

His father can still be alive. (Альтернатива – alive/dead.)

Can she have said that lie? (Альтернатива – im/possible.) [4, с. 25].

1.3. *Прилагательные* также способны передавать альтернативу. К ним относятся *alternative, optional, elective, discretionary, voluntary, selective, preferential; chosen; choice; good, beneficial, valuable, profitable, first-rate;*

*harmless; tiptop, etc.* [12, с. 154]. Приведем следующие примеры:

Have you any *alternative* suggestions? [9, с. 42].

The other excursions are *optional* [9, с. 1158].

She does a lot of *voluntary* work for the Red Cross [9, с. 1845].

1.4. *Наречия и адвербиальные выражения* используются для передачи альтернативной семантики эксплицитно и имплицитно. К ним принадлежат: *optionally, at one's pleasure, at will; at the option of; whether or not; once for all; for one's money; by choice, by preference; rather, sooner; at any risk; at any price; all or nothing; rain or shine; sink or swim, etc.* [12, с. 308]. Например,

She was determined to have a child *at any price* [9, с. 1298].

They don't give you a lot of guidance, you're just left *to sink or swim*, really [9, с. 1542]. (Альтернатива – with/without aid.)

Don't worry. We'll be there *rain or shine* [9, с. 1352].

Наречия и адвербиальные фразы часто относятся к тому, что дает альтернативный сценарий. Для этого используется *alternatively*. Например,

You can relax on the beach *or alternatively* try the bustling town centre [9, с. 42]. (Альтернатива – relax on the beach/visit the town centre.)

Otherwise указывает на негативное последствие невыполнения первой части альтернативы. Put your coat on, *otherwise* you'll get cold [9, с. 1165].

1.5. *Коннекторы* (союзы), которые используются для соединения слов во фразах или частей сложных предложений.

Ог является наиболее частотным словом для выражения альтернативы.

You can have ham, cheese or tuna [9, с. 1158].

Run *or* you'll be late [7, с. 574].

We can go to the cinema or stay at home.

Or else как парный контактный коннектор передает результат отказа от вы-

полнения предлагаемого действия. Например,

I had to defend myself or else he'd have killed me [9, с. 1158].

It's obviously not urgent or else they would have called us straight away [9, с. 1158].

Or rather, or at least служат для корректировки сказанного или для уточнения информации. Например,

John picked us up in his car, *or rather* his dad's car which he'd borrowed [9, с. 1158].

We've cleaned it all up, *or at least* most of it [9, с. 1158].

Rather than как парный контактный коннектор имеет значение «вместо»:

I think you'd call it a lecture *rather than* a talk [9, с. 1359].

*Rather than* go straight on to university why not get some work experience first? [9, с. 1359].

Парные дистантные коннекторы *either...or*, *whether...or (not)*, *rather... than* функционируют парами, связывая альтернативные элементы.

*Either... or* подчеркивает, что есть выбор между двумя вариантами.

You add *either* one *or* two cloves of garlic [9, с. 504].

She's the kind of person you *either* love *or* hate [9, с. 504].

You can have *either* tea *or* coffee.

The answer is *either* right *or* wrong.

*Whether...or* вводит косвенный вопрос между альтернативами.

She was uncertain *whether* to stay *or* leave [9, с. 1880].

Poor farmers, *whether* owners *or* tenants, will be worst affected [9, с. 1880].

I don't know *whether* to laugh *or* cry.

*Whether* it rains *or* shines, the game will continue.

*Whether...or not* указывает на альтернативу, противоположную отрицательному условию. Например,

Look, Kate, I'm calling the doctor, *whether* you like it *or not* [9, с. 1880].

I don't know *whether* to believe him *or* not [9, с. 1880].

*Rather... than* выражает предпочтение первой альтернативы второй.

I'd *rather* die *than* apologize to Helen [9, с. 1359].

I'd *rather* walk *than* take the bus.

*Предлоги и предложные фразы* *instead of/ in place of* указывают на связь между альтернативами и на замену одного объекта другим. Например,

*Instead of* being annoyed, he seemed quite pleased [9, с. 843].

*In place of* our advertised programme, we will have live coverage of the special memorial service [9, с. 1246].

Let's have tea *instead of* coffee.

We used yogurt *in place of* sour cream.

## 2. Грамматические способы

Для выражения альтернативы используется синтаксическая структура простого предложения, сложного предложения и сверхфразового единства.

### 2.1. Простое предложение

Использование грамматически параллельных элементов для сбалансированности альтернатив, выраженных прилагательными, существительными, местоимениями, инфинитивами или *-ing* формами.

To be *or* not to be.

You can pay now, later *or* upon delivery.

Her goals are to find a new job, to travel more *or* to start a business.

Конструкция с *"rather than"* передает предпочтительный выбор.

I'd call her hair chestnut *rather than* brown [11, с. 518].

I'd prefer to go in August *rather than* in July [11, с. 518].

Альтернатива на базе соотносительной синтаксической связи передается парными дистантными коннекторами *either ... or* и *neither ... nor*. Например,

Fewer Republicans came to the polls in 1948 than in *either* 1940 *or* 1944 [10, с. 314].

You can *either* come with me now *or* walk home [11, с. 193].

You can *either* have soup, fruit juice *or* melon [11, с. 193].

*Either* the pump's broken *or* there's a blockage in one of the pipes [5, с. 205].

His doctor allows him *neither* to drink *nor* to smoke [5, с. 205].

*Альтернативные вопросы* отличаются тем, что в их структуре уже содержатся варианты для ответа. Например,

Would you like coffee, tea *or* cocoa? Coffee, please [5, с. 94].

Shall we go by train *or* by bus? By bus [5, с. 94].

Shall we go out to the cinema *or* stay at home? [9, с. 1158].

Do you want to have lunch now *or* wait till later? [11, с. 321].

Would you *rather* stay here *or* go home? [11, с. 519].

*Общие вопросы* требуют краткого ответа «да» или «нет», выбор которого имплицитно заложен в вопросе.

Do you smoke? Yes/No. (Альтернатива – курите или нет.)

Can she ride a bicycle? Yes/No. (Альтернатива – ездите или нет.)

## 2.2. Сложные предложения

Части сложного предложения могут выступать как варианты альтернативы, противопоставленные друг другу. Например,

It may have been because of the weather, *or alternatively* it may have been the result of indigestion [11, с. 47]. (Альтернатива – причина/результат.)

*Either* you leave this house *or* I'll call the police [11, с. 193].

## Разделительные вопросы

Разделительный вопрос превращает утверждение в вопрос, предлагая альтернативы «да» или «нет». Например,

It's a nice day, isn't it? (Альтернатива – хороший/плохой.)

You didn't see him, did you? Yes, I did / No, I didn't.

(Альтернатива – видел/не видел.)

## Условные предложения

Придаточное предложение с союзом “if” представляет один из возможных

вариантов развития событий, в то время как главное предложение – альтернативный исход или действие. Например,

*If* it rains, we will cancel the picnic. (Альтернатива – если дождь/нет пикника.)

Альтернативное условие может передаваться через *whether* ... *or*, при этом следствие будет противоположным ожиданию. Например,

*Whether* we beat them *or* they beat us, the match will be enjoyable [5, с. 82].

(Альтернатива – победа/поражение в матче.)

## Сослагательное наклонение

Оно часто используется с “wish” или “if” для выражения гипотетических или желаемых альтернатив. Например,

I wish I were there. (Альтернатива – желание «Я там» / реальность «Меня там нет».)

*If* I were rich, I wouldn't work at all [11, с. 580]. (Альтернатива – желание: «Я богат»/реальность: «Я не богат».)

*If* he hoped to preserve civilian rule, he could hardly have done otherwise [10, с. 329].

## 2.3. Сверхфразовое единство (СФЕ)

Альтернатива на уровне СФЕ осуществляется на стыке смежных конституентов, которые содержательно противопоставлены друг другу.

Например: We could go skiing at Christmas. *Alternatively*, we could just stay at home [8, с. 206]. (Альтернатива – кататься на лыжах/оставаться дома.)

Disappointed, Nixon had to put the plan aside for a while. *Instead*, he relied on the vitriolic rhetoric of his vice-president, Spiro Agnew, who outdid himself during the congressional campaigning of 1970 [10, с. 446].

Nixon and Kissinger also did not deserve much credit for the limited détente that did develop with Russia and China by 1972. *Rather*, these communist powers, at odds with each other, assumed considerable initiative for developing slightly better relations with the West [10, с. 440].

Подводя итог сказанному, отметим наличие в английских высказываниях разнообразных средств, выражающих альтернативу имплицитно или эксплицитно, которые включают существительные, прилагательные, наречия, глаголы (смысловые и модальные), коннекторы (союзы и предлоги), а также адвербиалы фраземного типа. Альтернатива как лингвистическая катего-

рия может быть реализована на уровне синтаксической структуры простого предложения, сложного предложения и сверхфразового единства.

Понимание этих лексических и грамматических средств позволяет говорящему выражать нюансы выбора, предпочтения и возможности с гораздо большей точностью и разнообразием в английском языке.

### Список источников

1. Большой толковый словарь русского языка. / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: НО-РИНТ, 1998. 1534 с.
2. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Большая российская энциклопедия, 2000. 1434 с.
3. *Зензеров В. Н.* Способы передачи модальности в английском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы международной научно-практической интернет-конференции (г. Новосибирск, 1–29 февраля 2016 г.) / под ред. Е. А. Костиной. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. Вып. 10. С. 65–72.
4. *Зензеров В. Н.* Способы и средства выражения субъективной оценки в английских высказываниях // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2022. Т. 16, № 2. С. 23–27.
5. *Лич Д., Свартвик Я.* Коммуникативная грамматика английского языка: пособие для учителя на англ. яз. М.: Просвещение, 1983. 304 с.
6. *Осипов Г. В., Москвичев Л. Н.* Социологический словарь. М.: Норма, 2025. 608 с.
7. DK / Oxford Illustrated Dictionary. Oxford: University Press, 1998. 1008 p.
8. *Hewings M.* Advanced Grammar in Use. Cambridge: University Press, 1999. 340 p.
9. Longman Dictionary of Contemporary English. 4th ed. Harlow: Pearson Education Ltd., 2005. 1950 p.
10. *Patterson J. T.* America in the Twentieth Century. N. Y.: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1989. 534 p.
11. *Swan M.* Practical English Usage. Oxford: University Press, 1992. 639 p.
12. The New American Roget's College Thesaurus in Dictionary Form. N. Y.: The New American Library, Inc., 1983. 414 p.

### Информация об авторе

**В. Н. Зензеров** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, заведующий кафедрой китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, victor.zenzerov@gmail.com

### Information about the author

**V. N. Zenzerov** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of English Language, Head of the Department of Chinese Language, Novosibirsk State Pedagogical University, victor.zenzerov@gmail.com

*Статья поступила в редакцию 16.10.2025; одобрена после рецензирования 29.10.2025; принята к публикации 17.11.2025.*

*The article was submitted 16.10.2025; approved after reviewing 29.10.2025; accepted for publication 17.11.2025.*

Научная статья

УДК 81'33

## Ошибки в туристическом дискурсе, связанные с переводом русских имен собственных на английский язык

*Татьяна Николаевна Иванова<sup>1</sup>, Мария Юрьевна Копыловская<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

<sup>2</sup>Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме перевода русских имен собственных на английский язык и возникающим в связи с этим ошибкам, неточностям и искажениям в англоязычном туристическом дискурсе, как устном, так и письменном. В статье рассматриваются такие аспекты, как отсутствие норм, важность стандартизации терминологии в области ономастики и топонимики, то есть произнесении и написании имен исторических лиц, а также топонимов и терминов, касающихся истории нашей страны. Анализируются примеры, затрудняющие понимание, вызывающие незапланированные и нежелательные ассоциации. Делается вывод об особом информативном статусе географических названий, так как они помогают ориентироваться на местности, а также о необходимости стандартизации и создания справочных материалов для гидов и туристов.

*Ключевые слова:* туристический дискурс, ономастика, исторические имена, географические имена, передача русских исторических и географических имен на английском языке, написание исторических и географических имен на английском языке

*Для цитирования:* Иванова Т. Н., Копыловская М. Ю. Ошибки в туристическом дискурсе, связанные с переводом русских имен собственных на английский язык // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2. С. 33–39.

Original article

## Mistakes in the tourist discourse in relation to the English translation of Russian proper names

*Tatiana N. Ivanova<sup>1</sup>, Maria Yu. Kopylovskaya<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

<sup>2</sup>Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

*Abstract.* The article deals with the issue of the English translation of Russian proper names and resulting mistakes, inaccuracies, and distortions in the English tourist discourse, both oral and written. Such topics as the absence of norms and the importance of standardization of terminology in the fields of onomastics and toponymy, e.g., pronunciation and spelling of the names of historical figures as well as toponyms and terms related to the history of our country, are addressed. The authors analyze examples that impede understanding or cause unintended or undesirable associations, and emphasize a special informational status of geographical names due to the fact that they help tourists orientate themselves on site. The article demonstrates the importance of standardization and creation of reference materials for both guides and tourists.

*Keywords:* tourist discourse, onomastics, historical names, geographical names, pronunciation of the historical names and toponyms in English, spelling of historical and geographical names in English

*For citation:* Ivanova T. N., Kopylovskaya M. Yu. Mistakes in the tourist discourse in relation to the English translation of Russian proper names. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 2, pp. 33–39. (In Russ.)

Интерес к дискурсу уже не одно десятилетие занимает умы лингвистов и преподавателей языковых дисциплин. И произношение самого термина, и подход к анализу до сих пор вызывают споры. Работы последних лет часто начинаются с обзоров точек зрения и своеобразного подведения итогов предшествующих десятилетий. Так, Н. В. Филатова выделяет три основных подхода и направления исследований в области дискурса [8, с. 7–8], а А. К. Хурматуллин выделяет четыре подхода: коммуникативный, структурно-синтаксический, структурно-стилистический и социально-прагматический [9, с. 31].

В данной работе мы придерживаемся точки зрения Т. Ван Дейка, определявшего дискурс как «коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и проч. контексте» [12, с. 20]. Дж. Ги развивает эту концепцию, говоря о дискурсе как о языке в действии (language-in-use), но при этом учитывает взаимодействие речи с системой знаний (семиотических, научных, культурных) и социальными практиками, такими как принятые в данное время в данном обществе система ценностей, образ мыслей, нормы поведения [11, с. 13]. Это последнее замечание чрезвычайно важно и для нашего исследования, так как и объект исследования (туристический дискурс и его характеристики), и методы лингвометодических исследований в настоящее время неизбежно становятся междисциплинарными по своей природе, поэтому взаимодействие знаний и разных научных областей чрезвычайно важно.

Туристический дискурс сам по себе также вызывает исследовательский ин-

терес различных ученых. В частности, Н. В. Филатова в своей диссертации, объектом которой является в основном корпус текстов путеводителей, ставит целью описание типологических особенностей туристического дискурса, определение его места среди других дискурсов, изучение его перлокутивного потенциала и характера языковых средств, способствующих оптимизации речевого воздействия на адресата [8, с. 4].

Среди задач ее исследования для нас особый интерес представляют следующие: «1. Выявить отличительные прагматические и лингвистические признаки туристического дискурса <...> 3. Выявить среди основных стратегий и тактик туристического дискурса креативные (т. е. индивидуально-авторские, новые для данного дискурса, а возможно, и для институционального общения в целом). <...> 5. Выявить наличие/отсутствие связи туристического дискурса со стилевыми вкусами эпохи и обнаружить формы их воплощения» [8] Н. В. Филатова считает туристический дискурс гибридным и видит в нем как признаки нормативно-риторического, так и креативного дискурсов. Интересно также мнение о множественности кодов и о взаимодействии говорящего/пишущего с адресатом» [8, с. 5]. Исследователь отмечает особую важность ономастических элементов в передаче культурной информации и наличие метаязыковой рефлексии в текстах путеводителей [8, с. 20].

Данный вид дискурса определяет социальный статус личности и подтверждает владение этой личностью речевым жанром, поскольку с социолингвистического взгляда на вещи речевой жанр представляет собой некий ситуативный стандарт. В. И. Карасик полагает, что люди вырабатывают такие спосо-

бы общения при устной и письменной коммуникации, которые являются оптимальными в данных конкретных условиях. Речевой жанр, каковым является туристический дискурс, содержит как минимум два различных признака статуса человека: признак исходного статуса и признак жанровой компетенции [3, с. 134]. Жанровая компетентность в туристическом дискурсе тесно связана с такой наукой, как ономастика. Этим вызвано наше решение высказать свое мнение по ряду вопросов, которые актуальны в ономастике как важной составляющей туристического дискурса.

Ономастика как наука, занимающаяся собственными именами, постоянно расширяется, и в период ее развития многие вопросы были освещены в различных статьях. Образовался пласт научного знания, который нельзя игнорировать и следует учитывать как в устной, так и в письменной форме туристического дискурса.

Междисциплинарность исследований сегодня стала основной чертой современной науки. Лингвисты и историки (А. В. Суперанская, С. Т. Зинин, Н. В. Подольская, С. А. Никитин-Римский и др.), занимающиеся проблемами ономастики, неоднократно отмечали тот факт, что ономастика и ее основные компоненты, такие как антропонимика и топонимика занимают особое место в лингвистике.

Зачастую при передаче русских имен в переводе распространено неправильное произнесение или написание, которое можно увидеть/услышать как в средствах массовой информации, так и на узко специализированных сайтах, иногда названия становятся уже устоявшимися терминами, но это происходит не всегда. Н. В. Подольская считает, что «новые понятия возникают при любом творческом процессе, в любой сфере научного познания... Лишь постепенно оно преобразуется в настоящий термин» [4, с. 8].

Ономастика влияет на содержание текста и позволяет усилить его выразительность и, следовательно, увеличить степень его эмоционального воздействия на слушателя или читателя. В предисловии к «Толковому англо-русскому словарю имен собственных в интертекстуальном аспекте» С. Ю. Рубцова пишет о том, что стилистические средства повышают выразительность текста, что аллюзии, равно как и другие фигуры интертекста, состоят в усилении выразительности речи автора «путем упоминания в ней уже известного события, персонажа, мнения» [5, с. 7]. Эта «ассоциативная отсылка» к имени собственному чрезвычайно важна для данного исследования [5].

Нам как преподавателям иностранных языков и лингвистам следует разобраться в том, что является *оговоркой* или *опиской*, а что следует отнести к *неточностям* или разряду *полной лексико-грамматической ошибки* употребления имен собственных, то есть при их произнесении или написания при проведении экскурсии на английском языке или при составлении английского текста рекламного туристического буклета.

В данном исследовании анализируется употребление имен собственных в устном и письменном туристическом дискурсе. Примеры имен и названий отбирались с учетом их актуальности для такого предмета, как *История Санкт-Петербурга*, для анализа также использовались географические названия, актуальные для страны в целом.

Поскольку в дружественных РФ странах: КНР, Турции, странах Ближнего Востока и Латинской Америки, для межкультурной коммуникации в научных целях используется английский язык, а в качестве гостей в Россию прибывают и члены академического сообщества, и представители строительного бизнеса, и банковские специалисты,

и представители других жизненно важных для российской экономики сфер, необходимо развивать не только внутренних, в котором РФ достигла больших успехов, но и внешний туризм, в рамках которого общение будет проходить на английском языке.

Следовательно, специалистам в области туризма, гидам, менеджерам, сопровождающим группы, необходимо иметь четкие представления о нормативных моделях произнесения имен собственных, означающих названия местностей или событий, имена исторических личностей на английском языке.

Справочной литературы по ономастике, которую мог бы использовать специалист в области туризма и на основании и сослаться на некий научный авторитет, будь то авторитет ученого или научной организации, было недостаточно. Изданный, например, в 1973 г. англо-русский словарь А. И. Рыбакина предоставлял такую информацию только по личным именам, то есть в основном был посвящен вопросам антропонимики и не затрагивал топонимические вопросы [6].

В первой четверти XXI в. были созданы англо-русские словари собственных имен. В частности, в 2009-м был издан толковый англо-русский словарь С. Ю. Рубцовой. Совсем недавно был опубликован российский англо-русский словарь доктора филологических наук, профессора кафедры иностранных языков Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова.

Употребление имени собственного в туристическом дискурсе связано с его пониманием или толкованием самим гидом-переводчиком, а также с наличием соответствующей нормы.

При наличии сильной межязыковой интерференции, существующей в области истории и культуры, при необходимости транслитерации или транс-

крибирования количество вероятностей нормативно-неправильного употребления термина возрастает.

Существуют различные исторические школы и различные по восприятию аудитории слушателей или читателей, в связи с чем наблюдается многовариантность в ономастике и топонимике. Поэтому при составлении текста экскурсии для гидов-переводчиков возникает проблема выбора, которая осложняется отсутствием стандартизации в этой области.

В английском языке есть общие правила произнесения исторических и географических названий. Однако, как справедливо полагают Л. П. Тарнаева и В. В. Дацюк, туристический дискурс – это разновидность институционального дискурса [7, с. 231], следовательно, названия должны были бы произноситься и писаться согласно единому стандарту, но, к сожалению, в силу вышеуказанных причин этого не происходит.

Прежде всего рассмотрим в этой связи имена российских монархов, а также названия исторических событий и географические названия. Например, Елизавета Петровна, Екатерина Великая, Пётр Первый, Ледовое побоище, Чудское озеро.

Ошибкой будет назвать императрицу, дочь Петра Елизавету Elizabeth I, поскольку Елизавета – Elizabeth I может быть ошибочно отнесено к Англии, в которой она правила и как правительница Англии оставила свой след в мировой истории. Эта неточность направит поток мыслей слушающих экскурсию или читающих рекламу тура в русло ненужных ассоциаций. Поэтому принято переводить на английский язык имя русской императрицы как Elizaveta Petrovna или Elizabeth of Russia, то есть с указанием страны. Первый вариант передает культурно-специфичную информацию, поскольку упоминание отчества (или патронима в ономастической терминологии) характерно для России.

Собственное имя Екатерина тоже широко распространено и в других странах. Поэтому имя императрицы принято упоминать по-английски с указанием страны, в которой она осуществляла свои монархические обязанности.

В целом упоминание императорского имени без названия страны также является неточностью или малозначительной, но ошибкой, более точным является термин Catherine I of Russia или Catherine II of Russia, в котором указание страны является вспомогательной опорой в понимании.

Равным образом ошибкой можно считать транслитерацию имени Пётр I, поскольку по традиции имя русского монарха переводилось Peter I. Характерно то, что все русские монархи с именем Пётр (Пётр II, Пётр III) на английском языке пишутся как Peter II и Peter III соответственно, но при этом имя Петр в составе имени Пётр Шереметев (русский дипломат XVIII в.) звучит и пишется на английском языке как Pyotr Sheremetev при помощи транскрипции, также транскрибируются и другие имена известных дипломатов, художников, скульпторов (русский архитектор Пётр Еропкин транслитерируется (Pyotr Yeropkin) или имя столичного скульптора Петра Клодта (Pyotr Klodt)). Имена обрусевших иностранцев, как в последнем примере, таким образом, проходят двойную трансформацию, сначала исторически используется русская версия имени, а затем в научной коммуникации появляется заново транслитерированное или транскрибированное имя.

То же самое касается имени Карл. Шведский монарх Карл XII, командовал войсками в Северной войне (1700–1721). Хотя при переводе на английский язык собственное имя шведского короля, проигравшего Полтавское сражение, неблагозвучно для русского слуха, тем не менее с учетом межкультурной коммуникации и отсутствия семанти-

ческих преград в других языковых сообществах, передача имени в форме Carl/Karl XII более исторически выдержано. Charles XII встречается в ряде переводных исторических источников, но кажется недостаточно удачным, так как Charles III (бывший принц Чарльз – Charles) является сейчас монархом Великобритании, следовательно, форма Charles может вызвать непонимание. Произнесение имени шведского монарха в контексте Полтавской битвы должно использовать не форму Charles, рекомендуемую энциклопедией Britannica, а форму, более соответствующую северной стране. Форма Karl XII используется на сайтах правительственных источников Китая, Турции, стран Ближнего Востока (см., например, турецкую проправительственную газету Daily Sabah) [10].

В вопросах использования топонимов также нет единого стандарта. Для истории России важно учитывать тот факт, что географическое название Чудское озеро или более поздняя версия Чудско-Псковское озеро, употребляется по-разному в различных источниках. Преимущественно (в словарях и различных документах употребляется Чудское озеро [1, с. 154].

Географическое название Nevsky Prospect также является топонимическим казусом, так как традиционно существительное *проспект* переводится как *avenue*, а существительное *prospect* имеет в языке перевода другое значение, в основном значение «перспектива».

В туристическом дискурсе следует выделить ошибки *фактологические* (простое незнание или неуверенное знание исторических или географических фактов, явлений) и *лингвистические* ошибки. Причем незнание таких значений, как упомянутый выше *Nevsky Prospect; The Bronze Horseman, the Admiralty* и др. может быть отнесено к переводческим казусам или даже ошибкам.

Произнесение названия Адмиралтейство как the Admirallty /'ædmərəlɪti/ представляет собой типичную произносительную ошибку, которую допускают изучающие дисциплину *История Санкт-Петербурга (на английском языке)*.

Словосочетание *The Copper Horseman* (*Медный Всадник*) является калечным переводом и, следовательно, полной лингвистической ошибкой, так как не учитывается устоявшийся перевод названия памятника – *The Bronze Horseman*, который появился в связи с тем, что медь не является материалом, из которого изготавливались памятники, а само словосочетание *медный всадник* стало широко употребляться после публикации одноименной поэмы А. С. Пушкина.

Употребление имен *Anna Ioanovna / Elizaveta Petrovna* без отчества может стать ошибкой, так как неупотребление отчества является поводом для усложнения восприятия информации, о чем мы писали выше. Как в устном, так и письменном туристическом дискурсе имя монарха необходимо употреблять в контексте российской истории либо с отчеством, либо с названием страны, которой он или она правила в упоминаемый исторический период (*Ann of Russia/ Elizabeth of Russia*).

Знаменитые слова Михаила Ломоносова о том, что, «*Россия прирастать будет Сибирью и Северным океаном*» содержат два географических названия. Северный океан стал Северным Ледовитым только в 1935 г., а изначально, как известно, был Гиперборейским. Топоним *Северный океан* создает почву для ошибки, поскольку для того, чтобы передать общий смысл слов достаточно употребления the Arctic Ocean, но для письменной коммуникации смысла и для того чтобы передать историчность слов русского ученого потребуется the North/Northern ocean, то есть так, как

это географическое название употребляет сам М. Ломоносов. Если рассматривать данные слова с точки зрения туристического дискурса, то любой выбор близок к передаче смысла, но в каждом заложена некоторая неточность.

Говоря об Александре Невском и его роли для нашего государства, специалисту туристской отрасли, составляющему рекламный буклет (то есть пишущему) потребуется упомянуть Ледовое побоище (Battle on (the) Ice). Сражение состоялось на льду, в который превратилась вода Пейпусского озера (Lake Peipus) или, так употребляется в литературе по этому вопросу, Чудского озера (Lake Chudskoye). С точки зрения лингвистики первое словосочетание в устном дискурсе специалиста в области туризма выступает как *неточность*, потому что обозначает только часть озера и не говорит ничего об обитателях местности. Для того чтобы пояснить историческую роль озера, потребуется пространный переводческий комментарий. Второе словосочетание более емкое, не требует такого развернутого комментария, поскольку название содержит информацию об основной народности *чудь*, населяющей берега озера, поэтому лучше использовать его.

Подводя итоги, отметим, что необходимо отделять ошибки, связанные с незнанием или непрочным знанием фактов от ошибок перевода, которые в своем большинстве представляются *лингвистическими неточностями* и, хотя звучат или выглядят как *фактологические*, сводятся к незнанию или недостаточному знанию, зарекомендовавших себя и уже существующих вариантов написания или произнесения имени собственного. Имена собственные, называющие исторических личностей, события или местности, переводятся на английский язык в англоязычном дискурсе российских ученых: историков, географов, лингвистов, и появля-

ются как в устных, так и в письменных формах туристического дискурса, что создает многовариантность переводов и требует дальнейшего исследования, обработки и стандартизации, а также создания справочной литературы в помощь специалистам в области туризма.

### Список источников

1. *Виноградов В. С.* Перевод: общие и лексические вопросы. М.: Изд-во КДУ, 2006. 235 с.
2. *Гарагуля С. И.* Английские собственные имена: большой лингвокультурологический словарь: словарь: в двух томах. Т. 1. М.: ИНФРА-М, 2026. 1180 с.
3. *Карасик В. И.* Язык социального статуса. М.: Гнозис, 2002. 333 с.
4. *Подольская Н. В.* Словарь русской ономастической терминологии. М.: Изд-во «Наука», 1978. 187 с.
5. *Рубцова С. Ю.* Толковый словарь имен собственных в интертекстуальном аспекте. СПб, 2009. 496 с.
6. Словарь английских личных имен: 3000 имен / сост. А. И. Рыбакин, 1973. 408 с.
7. *Тарнаева Л. П., Дацюк В. В.* Туристический дискурс: лингвопрагматические характеристики [Электронный ресурс] // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/turisticheskiy-diskurs-lingvopragmaticheskie-harakteristiki> (дата обращения: 27.10.2025).
8. *Филатова Н. В.* Дискурс сферы туризма в прагматическом и лингвистическом аспектах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 24 с.
9. *Хурматуллин А. К.* Понятие дискурса в современной лингвистике // Ученые записки Казанского государственного университета. 2009, Т. 151, кн. 6. С. 31–37.
10. *Daily Sabbah* [Электронный ресурс]. URL <https://www.dailysabah.com/arts-culture/2017/06/22/karl-xii-of-sweden-a-young-and-enthusiastic-ruler-in-constantinople/> (дата обращения: 27.11.2025).
11. *Gee J. P.* An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method. Routledge, 1999. 176 p.
12. *Van Dejk T.* Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage, 1998. 363 p.

### Информация об авторах

**Т. Н. Иванова** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, [tatiana-szelinger@yandex.ru](mailto:tatiana-szelinger@yandex.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3884-5207>

**М. Ю. Копыловская** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры философии и социальных наук, Санкт-Петербургский государственный университет, [mkopska@mail.ru](mailto:mkopska@mail.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7373-3828>

### Information about the authors

**T. N. Ivanova** – Candidate of Linguistics Science, Associate Professor of the Department of English for Professional Communication, Herzen State Pedagogical University of Russia, [tatiana-szelinger@yandex.ru](mailto:tatiana-szelinger@yandex.ru) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3884-5207>

**M. Yu. Kopylovskaya** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Saint Petersburg State University, [m.kopylovskaya@spbu.ru](mailto:m.kopylovskaya@spbu.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7373-3828>

*Статья поступила в редакцию 16.12.2025; одобрена после рецензирования 19.01.2026; принята к публикации 26.01.2026.*

*The article was submitted 16.12.2025; approved after reviewing 19.01.2026; accepted for publication 26.01.2026.*

Научная статья

УДК 811.112.2

## Тенденции в развитии эмотивной разговорной лексики немецкого языка

*Надежда Павловна Сюткина*<sup>1</sup><sup>1</sup>Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
Пермь, Россия

*Аннотация.* В статье рассматриваются некоторые аспекты развития эмотивной лексики немецкого языка и тенденции в ее развитии. Наиболее подвержен изменениям пласт лексики, относящийся к обиходно-разговорному стилю. Кроме того, разговорную речь отличают экспрессивность, образность и оценочность. Эти категории наиболее тесно связаны с эмотивностью. Экспрессивная, оценочная и образная лексика обладает эмоциогенным потенциалом, поскольку она позволяет оказывать на собеседника более сильное эмоциональное воздействие. Динамика развития разговорной лексики обоснована функциональными особенностями межличностного общения. Собеседники в повседневном общении прибегают к таким средствам, которые способны вызывать сильный эмоциональный отклик. Для этого изобретаются новые эмотивные единицы или переосмысливаются старые. Способы создания эмотивности в лексической системе немецкого языка находятся в фокусе внимания настоящей статьи. В качестве одной из подсистем разговорной лексики рассматривается молодежный разговорный язык. Он отличается наибольшей динамичностью в развитии, здесь быстро появляются и так же быстро исчезают модные слова и выражения, лексика отличается крайней образностью и экспрессивностью. В статье рассматриваются тенденции в аспекте морфологической деривации, заимствований, использования диминутивных форм.

*Ключевые слова:* эмотивность, немецкий язык, эмотивный каузатив, динамические процессы, семантика, словообразование, англицизмы, деривация

*Для цитирования:* Сюткина Н. П. Тенденции в развитии эмотивной разговорной лексики немецкого языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2. С. 40–45.

Original article

## Trends in the development of emotive colloquial vocabulary in the German language

*Nadezhda P. Syutkina*<sup>1</sup><sup>1</sup>Department of Linguistics and Translation, Perm State University,  
Perm, Russia

*Abstract.* This article examines some aspects of the development of emotive vocabulary in the German language and its development trends. The most susceptible to change is the vocabulary related to everyday conversational style. Furthermore, colloquial speech is characterized by expressiveness, imagery, and evaluativeness. These categories are most closely associated with emotiveness. Expressive, evaluative, and figurative vocabulary possesses emotive potential, as it allows for a stronger emotional impact on the interlocutor. The dynamics of the development of colloquial vocabulary are based on the functional characteristics of interpersonal communication. Interlocutors in everyday communication resort to means capable of evoking a strong emotional response. To this end, new emotive units are invented or old ones are reinterpreted. Methods for creating emotiveness in the lexical system of the German language are the focus of this article. Youth colloquial language is considered as one of the subsystems of colloquial vocabulary. It is

characterized by the most dynamic development, with fashionable words and expressions quickly appearing and disappearing, and the vocabulary being highly figurative and expressive. This article examines trends in morphological derivation, borrowings, and the use of diminutive forms.

*Keywords:* emotiveness, German language, emotive causative, dynamic processes, semantics, word formation, Anglicisms, derivation

*For citation:* Syutkina N. P. Trends in the development of emotive colloquial vocabulary in the German language. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 2, pp. 40–45. (In Russ.)

В фокусе нашего внимания находится эмотивная лексика немецкого языка. «Экспериментально установлено, что в результате любого вербального общения у коммуникантов изменяются уровень знаний и их эмоциональные состояния, а у получателя меняются некоторые установки и вызываются определенные поступки и действия» [3, с. 139]. Как правило, чем более высок градус эмоциональности речи, тем сильнее ее воздействие на адресата, рациональные аргументы могут оказаться слабее эмоционально заряженной речи. Это объясняет интерес исследователей к эмотивности, то есть отражению эмоций в языке.

Разговорный стиль и разговорная лексика представляют в этом аспекте особый интерес, отличаясь экспрессивностью, образностью и оценочностью. Денотативная функция слов и выражений разговорного языка может отходить на второй план, поскольку преобладает оценочная функция.

Как одна из подсистем разговорной речи рассматривается *gesprochene Jugendsprache* (молодежный разговорный язык). Этот феномен стал предметом научных лингвистических исследований в культурологическом [11–13], социолингвистическом [8–10]; деривационном [5] и лингвопрагматическом [4; 13] аспектах.

Социальный фактор в ситуации общения играет важную роль, определяет модель речевого поведения коммуникантов. Ситуация ограничивает как выбор языковых средств, так и социально-ролевые проявления коммуникативной

активности участников [2, с. 23]. Для молодежного языка определяющими становятся как идентификационная функция, так и творческая. Первая связана с желанием противопоставить себя как часть социума другой его части – старшему поколению, маркером такой принадлежности является особый язык. Он должен выходить за рамки устоявшегося и привычного, отражать образное мироощущение его носителей, отсюда происходит вторая, творческая функция. Влияние на развитие молодежного языка оказывают мода, массмедиа, спорт, музыка, региональные диалекты позволяют молодежи проявить местный колорит, однако и заимствования из других иностранных языков и прежде всего англицизмы играют большую роль в пополнении молодежного лексикона [5, с. 57].

В молодежном разговорном языке наблюдаются такие процессы, как быстрое устаревание или переосмысление уже известной лексики, а также расширение ее семантического потенциала в результате семантического сдвига, морфологическая деривация нейтральных основ. В морфологическом аспекте в молодежном сленге выделяют следующие способы словообразования: образования композитов из уже имеющихся основ (часто производящие основы имеют стилистические пометы, они не нейтральны), морфологическая и семантическая деривация, конверсия, сокращения и акронимы [5, с. 59–60].

Примерами морфологической деривации является аффиксация, производящая основа может быть нейтральной,

неэмотивной, однако происходит метафорический сдвиг в значении. Так, глагол **anbaggern** имеет стилистическую помету «*salopp*», лексема относится к фамильярно-разговорной лексике. Зафиксированное в словарях значение: *ansprechen und unmissverständlich sein Interesse für die angesprochene Person zeigen* [7; 6]; *jmdn. in aufdringlicher Weise anreden, sich jmdm. nähern, um eine (sexuelle) Beziehung zu knüpfen* [14]. Производящей основой является **baggern** – *Erdreich, Schutt maschinell ausheben, abtragen, mit dem Bagger arbeiten* [7], глагол нейтрален, не имеет стилистической окраски, в отличие от анализируемого деривата.

Глагол **anmachen** является разговорным, но не несет оценочных коннотаций в значении: *befestigen, anbringen, einschalten, anzünden*. Однако он может употребляться фамильярно, как синоним рассмотренного выше глагола **anbaggern**. В этом случае он актуализирует значения: а) *ansprechen und dabei unmissverständlich (sexuelles) Interesse zeigen* б) *zum Mitmachen animieren* в) *in irgendeiner Weise ansprechen, anregen, reizen; in Stimmung bringen* д) *jmdm. hartnäckig zusetzen; jmdn. behelligen, belästigen* [7], [6]; *jmdn. anreden, sich jmdm. in aufdringlicher Weise nähern; zum Mitmachen anregen, verlocken, reizen; jmdn. beschimpfen, ihm Vorhaltungen machen* [14].

Еще один глагол, который относится к той же словообразовательной модели – это **anspitzen**, который может иметь как нейтральное значение: *spitz machen* [7], [6]. Так и стилистически помеченное как разговорное значение: *jmdn. in Schwung, Trab bringen* [7], *in Schwung, Trab bringen, [zu besonderen Leistungen] antreiben; zu etwas veranlassen, anstiften* [6]; *dazu bringen, antreiben, etwas Bestimmtes [was für den Erfolg einer Sache nötig ist] zu tun* [14].

Три приведенных выше глагола являются примерами метафоризации,

образы физической деятельности переносятся на сферу эмоций, лексемы приобретают эмотивные коннотации. Префикс **an-** является продуктивным в немецком языке, в том числе в словообразовании лексем, относящихся к разговорной речи и молодежному сленгу (*aneiern, anquasseln, anhauen, ankacken, anlatern, ansetzen, anklaffen, anmotzen, anöden*).

Отмечаются случаи участия данного суффикса в деривационном процессе заимствованных иностранных слов. В качестве примера можно привести **anturnen**, калькирование из английского языка (*to turn on*), в немецком языке имеет параллельную форму, передающую английскую звуковую форму – *antörnen*. Зафиксированные эмотивные значения со стилистическими пометами о принадлежности к молодежному сленгу: 1. *in einen Drogenrausch versetzen* 2. *in Erregung, Rausch o. Ä. versetzen* [7], *in Erregung, Rausch o. Ä. versetzen* [6]; *in Begeisterung, in einen Rausch, besonders Drogenrausch, versetzen* [14]. Под воздействием английского *to turn on* в немецком за глаголом *turnen* закрепилось значение: «*Spaß bringen, berauschen, anregen*» [14]. Этимология же его восходит к латинскому *tornāre* – «*mit dem Drechseleisen runden, dreheln*» [7], что в немецком языке привело к развитию значений «*bewegen, drehen, lenken*» [7], в результате чего лексема закрепилась в сфере спорта, обозначая: «*sich durch gymnastische Bewegungen oder Übungen an Geräten sportlich betätigen*» [7]. Под воздействием английского языка произошло приращивание эмотивного значения.

Морфологической деривации могут подвергаться уже существующие сленговые слова, в качестве примера можно привести прилагательное **geil** со значением «*lüstern, geschlechtlich erregt*», в сегодняшнем молодежном сленге оно широко используется в значении

«schön, großartig, toll» [7]. При этом этимология слова относит нас к VIII в., в древневерхненемецком оно означало «übermütig, überheblich, erhoben», можно проследить употребление слова в этом значении до XIX в., далее, однако, все реже. С XV в. отчетливо прослеживается тенденция в употреблении прилагательного *geil* как антонима к *keusch* со значением «rein, unberührt, enthaltsam, schamhaft» [7]. Таким образом, современный молодежный язык вернулся к уже давно существовавшей функции интенсификатора, которая была свойственна этому прилагательному. На сегодняшний момент согласно данным словарей, слово активно употребляется и в том, и в другом значении:

- *Ich hatte irgendwo gelesen, dass 70 Prozent aller Frauen Bärte sexy finden. Später keimte jedoch der Verdacht, dass dies wohl nur bei Kerlen zutrifft, die auch rasiert schon ziemlich geil aussahen* [7].

- *Ich lebe gern hier, weil ich überzeugt bin, dass Thüringen ein geiles Land ist. Es gibt eine phänomenale Natur, aufgeschlossene und anpackende Menschen, ein reiches Kulturangebot* [7].

Слово *geil* относится к активному разговорному лексикону, о чем свидетельствует тот факт, что оно продуктивно в словообразовательном процессе: *Geilheit, affengeil, arschgeil, endgeil, hammergeil, megageil, notgeil, obergeil, saugeil, supergeil, ungeil, geilomat, geilen, aufgeilen, geil auf etwas machen, geil auf etwas sein* [7; 15].

Прилагательное «*geil*» выступает в качестве производящей основы для пополнения глагольной лексики. В немецком языке в качестве производного глагола с функцией эмотивного каузатива функционирует *aufgeilen*. Кодифицированы следующие его значения: 1. *jmdn., sich in geschlechtliche Erregung bringen* 2. *jmdn., etw. in Ekstase, Aufruhr, einen geistig erregten Zustand versetzen* [7]; 1. *jmdn. oder sich geschlechtlich erregen*

2. *sich für etwas begeistern; sich über etwas unmäßig aufregen* [14]. В приведенном ниже примере актуализируется второе значение, речь идет о воздействии на эмоциональное состояние, что подчеркивается синонимическим повтором:

- *Wir müssen die Spieler in der Vorbereitung dahin kriegen, sich gegenseitig so anzustacheln und aufzuzeilen, dass sie bereit sind, dass Letzte aus sich herauszuholen* [7].

Функциональная структура «*geil (auf etw.) machen*» со значением «*motivieren, Lust auf etw. machen*» также является эмотивным каузативом, что можно проследить в следующем примере:

- *Real verspürt in diesen Alles-oder-nichts-Spielen keinen Druck – die Spieler macht das eher geil* [7].

Заемствования и прежде всего из английского языка свойственны речи молодежи разных стран, в том числе в немецком языке. К англицизмам в немецком молодежном жаргоне относятся: *Girl* – *Tänzerin in einer Gruppe; junges Mädchen*, *Hool* – *Kurzform von englischem hooligan*, *Trash* – *Schund, Ramsch*, *Lucky Loser* – *in einem Ausscheidungskampf [punkt]bester Verlierer, der noch das Finale erreicht*), *Troubleshooter* – *Person, die sich bemüht, Konflikte auszuräumen, Probleme aus der Welt zu schaffen* [7], [6]. В качестве оценочных суждений используются англицизмы: *Yeah! megahip, wooky, trendy, auf sure, low gas, easy, supereasy, voll easy* [1], например: *Dein neuer Fetzen ist echt trendy* [1].

Английские основы подвергаются деривации по словообразовательным моделям немецкого языка, например, в случае глагольного словообразования получают окончание инфинитива *-en* и имеют парадигму спряжения слабых глаголов: *posen* – *posieren, präsentieren; flashen* – *begeistern, in Rausch versetzen; relaxen* – *sich körperlich entspannen, sich*

*erholen*; **hyped** – *künstlich aufwerten, in übertriebener Weise präsentieren*; **dissen** – *verächtlich machen, schmähen*; **cruiisen** – *ohne bestimmtes Ziel (gemächlich) herumfahren oder -gehen (um andere zu sehen und selbst gesehen zu werden)* [7].

• *Pease, Alter! Ich wollte dich nicht dissen!* [15]

Как уже упоминалось выше, возможна префиксация по словообразовательным моделям немецкого языка: **anfucken** – *beleidigen* [15], **auspowern** – 1. *sich bis zur physischen Erschöpfung (bei einer sportlichen Tätigkeit) verausgaben* 2. *sich bis zur vollkommenen Erschöpfung (für andere Menschen, in einer beruflichen Tätigkeit o. Ä anstrengen)* [7], **ausgepowert** – *komplett ausgebeutet, ohne die notwendigen Reserven* [7], **sich aufbitchen** – *sich schminken, sich zurechtmachen* [15], **wegmobben** – *jmdn. durch Mobben von einem Vorhaben abbringen, aus einer Position oder einem Amt vertreiben* [7]. Таким образом происходит морфологическая интеграция английских заимствований в немецкую грамматическую систему при сохранении орфографии производной основы.

К морфологическим тенденциям в разговорном молодежном языке относят конверсию. Так, в качестве прилагательных для выражения оценки используются существительные, например *spitze, klasse, hammer*:

• *Ja, spitze hast du das gemacht!* [6]

• *Die Platte ist ein Hammer!* [6]

• *Ich finde das klasse!* [6]

Еще одна тенденция, свойственная разговорному стилю общения, это компрессия. Нейтральные слова под-

вергаются усечению, становясь тем самым стилистически окрашенными, поскольку являются признаком непринужденного общения: *das Abi* – *das Abitur*; *die Depressi* (*Depresse*, *Depri*) – *die Depression* oder *depressiv*; *die Reha* – *die Rehabilitation*; *Kompli* – *Kompliment*; *Halluzi(s)* – *Halluzination*; *der Behindi* – *der Behinderte*; *der Digga* – *Digger* [7], [15].

• *Vielen dank für das nette Kompliment* [15].

• *Ich möchte nicht, dass du total depri wirst* [15].

• *Heiliger Schlumpf, ich bin ein Depri* [15].

• *Das war nämlich keine Halluzi, sondern ein weiterer Beweis für die Lebensweisheit* [15].

• *Jeder kann sehen, dass du mich herausforderst, Behindi* [15].

Усеченная форма участвует в дальнейшем процессе словообразования, образуя композиты, функциональные структуры: *Depriwetter*, *Depriphase*, *Depri schieben*, *Depri haben*, *Rehazentrum*, *Rehaklinik*, и пополняя тем самым словарный запас немецкого языка.

В настоящей статье затронуты только некоторые тенденции в развитии разговорной лексики немецкого языка. К таковым относятся морфологическая деривация и переосмысление имеющихся в языке лексем, конверсия и компрессия, заимствования, прежде всего из английского языка. Безусловно, молодежный язык отличает образность, выразительность и метафоричность, в результате чего нейтральные слова приобретают эмотивные коннотации, пополняют ряды эмотивно-оценочной лексики.

#### Список источников

1. ССМЖ – Коломиец Е. А. Русско-немецкий словарь современного немецкого жаргона. М.: АСТ: Восток-Запад, 2005. 326 с.
2. Трофимова Н. А. Мозаика смысла: элементы и операторы их порождения. СПб.: ИВЭСЭП, 2010. 110 с.
3. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Изд-е 4. М.: Книжный дом «Либроком», 2019. 206 с.

4. *Augenstein S.* Funktionen der Jugendsprache. Tübingen: Max Niemer Verlag, 1998. 288 S.
5. *Bahlo N.* und andere. Jugendsprache. Eine Einführung. J. B. Metzler Verlag, 2019. 241 S.
6. DO – Duden online [Электронный ресурс]. URL: <https://www.duden.de> (дата обращения: 12.10.2025).
7. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dwds.de> (дата обращения: 12.10.2025).
8. *Groff C.* und andere. Global perspectives on youth language practices. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2022. 354 p.
9. *Gross N.* Strukturen der heutigen Jugendsprache. Eine soziolinguistische Untersuchung. Hamburg: Grin Verlag, 2008. 86 S.
10. *Gross N.* Jugendsprache. Definition, Geschichte und Funktion. Hamburg: Grin Verlag, 2014 32 S.
11. *Heine M.* Krass: 500 Jahre deutsche Jugendsprache. Berlin: Duden Verlag, 2021. 241 S.
12. *Neuland E.* Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur. Frankfurt-am-Main: Lang, 2008. 277 S.
13. *Neuland E.* Jugendsprache. Tübingen: A. Franke Verlag, 2018. 458 S.
14. UL – Universal Lexikon [Электронный ресурс]. URL: <https://1703.slovaronline.com> (дата обращения: 12.10.2025).
15. WJS – Wörterbuch der Jugendsprache. Deutsch-Englisch-Französisch-Spanisch. Pons, 2005. 120 S.

#### **Информация об авторе**

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

#### **Information about the author**

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

*Статья поступила в редакцию 16.11.2025; одобрена после рецензирования 28.11.2025; принята к публикации 17.12.2025.*

*The article was submitted 16.11.2025; approved after reviewing 28.11.2025; accepted for publication 17.12.2025.*

Научная статья

УДК 808.5

## Особенности репрезентации категории инструментальности на материале английских прилагательных

*Сергей Александрович Рябкин*<sup>1</sup><sup>1</sup>Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
Пермь, Россия

*Аннотация.* Цель предлагаемой статьи заключается в изучении категории инструментальности и ее выражении в языковом материале, таком как прилагательные. Материалом для углубленного анализа послужили 9 английских прилагательных с инструментальным значением из Полного англо-русского русско-английского словаря В. К. Мюллера (2013). Даются краткие определения таких понятий, как «инструмент» и «категория инструментальности», а также разъясняется специфика прилагательного как источника материала для изучения инструментальности. Методы анализа включают интерпретирующий, контекстный, лексико-семантический, описательный, функциональный и корпусный методы. Каждый пример сопровождается описанием контекста из Лаборатории корпусной лингвистики Лейпцигского университета (LCC), Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и сервиса Google Books Ngram Viewer (Ngram). Анализ показывает, что прилагательные являются одними из ключевых элементов языка, структурирующие связь между действием и инструментом, что делает их важным объектом лингвистического изучения.

*Ключевые слова:* английский язык, инструмент, категориальная ситуация, категория инструментальности, прилагательное

*Для цитирования:* Рябкин С. А. Особенности репрезентации категории инструментальности на материале английских прилагательных // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2. С. 46–54.

Original article

## Features of the representation of the category of instrumentality in English adjectives

*Sergei A. Riabkin*<sup>1</sup><sup>1</sup>Perm State University, Perm, Russia

*Abstract.* The purpose of this article is to study the category of instrumentality and its display in a linguistic material such as adjectives. 9 English adjectives with instrumental meaning from V. K. Muller's Complete English-Russian and Russian-English Dictionary (2013) are used for in-depth analysis. Brief definitions of concepts such as an instrument and the category of instrumentality are provided, and the specificity of adjectives as a source of material for studying instrumentality is explained. English adjectives with an instrumental meaning are used for an in-depth analysis. The methods of analysis include interpretative, contextual, lexical-semantic, descriptive, functional and corpus methods. Each example is accompanied by a description of the context from the Leipzig Corpora Collection (LCC), the Russian National Corpus (NCRYA) and the Google Books Ngram Viewer service (Ngram). The analysis shows that adjectives are some of the key elements of a language, structuring the connection between an action and an instrument, which makes them an important object of a linguistic study.

*Keywords:* the English language, instrument, categorical situation, category of instrumentality, adjective

*For citation:* Riabkin S. A. Features of the representation of the category of instrumentality in English adjectives. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 2, pp. 46–54. (In Russ.)

Цели исследования состоят в том, чтобы выявить особенности репрезентации категории инструментальности в английских прилагательных, определить механизмы ее актуализации и описать функциональные типы инструментального значения на основе корпусных данных.

Прилагательные встречаются во многих языках мира и стали предметом множества научных трудов: монографий и статей. За свою долгую историю исследований изучены различные аспекты прилагательных в разных языках [1; 3; 9; 12–15; 21–23]. В русском языке также предпринимались попытки описания прилагательных с инструментальным компонентом [10]. Анализ отечественных и зарубежных исследований прилагательных показал, что тематические группы прилагательных с различными компонентами многократно рассматривались в научной литературе. Однако прилагательные с инструментальным компонентом в английском языке до настоящего времени не выделялись в отдельную тематическую группу и не становились предметом самостоятельного анализа. Между тем именно прилагательные благодаря описанию орудий труда способны наиболее наглядно продемонстрировать механизмы концептуализации средства действия. Настоящая статья восполняет указанный пробел, рассматривая английские прилагательные как особый способ актуализации категории инструментальности.

Концептосфера инструментальности рассматривается нами как совокупность типичных знаний и представлений, связанных с инструментальностью. Она охватывает «всё то, посредством чего субъект оказывает воздействие на объект для получения определённого результата». Чтобы выполнить

поставленные задачи, человек задействует разнообразный спектр ресурсов, включая предметы, действия, состояния, свойства, информацию и природные силы [2; 16–20]. Инструмент – это участник ситуации, как правило, неодушевленный, которого агент использует для осуществления своей деятельности [4, с. 121]. Прилагательное представляет собой лексико-семантический класс предикатных слов, выражающих непроецессуальный признак (свойство) предмета, события или другого признака, обозначенного именем. Прилагательное обозначает либо качественный признак предмета, вне его отношения к другим предметам, событиям или признакам, либо признак относительный, обозначающий свойство предмета через его отношение к другому предмету, признаку, событию [6]. В англоязычной грамматической традиции прилагательное определяется как часть речи, модифицирующая существительное или другое именное слово путем ограничения, уточнения или спецификации, отличающаяся морфологически суффиксами или синтаксически позицией непосредственно перед существительным [27].

Материалом исследования послужили 9 английских прилагательных, отобранные из Полного англо-русского русско-английского словаря Мюллера В. К. (2013), который охватывает большое количество терминов современного английского языка, включая техническую и специализированную лексику. Выбор данных прилагательных обусловлен их специфическими лексико-семантическими характеристиками, которые подчеркивают наличие в них инструментального компонента. Каждое прилагательное было сопровождено словарной дефиницией из American Heritage Dictionary, Cambridge

Dictionary или Collins Dictionary. Суммарно было дано 32 дефиниции: 21 дефиниция из английских словарей (66 %) и 11 из Полного англо-русского русско-английского словаря В. К. Мюллера (2013) (34 %).

Для разработки общей проблематики и проверки современного функционирования выбранных единиц были проанализированы их употребления в таких корпусах, как Национальный корпус русского языка (НКРЯ) и Leipzig Corpora Collection (LCC), а также в поисковом онлайн-сервисе Google Books Ngram Viewer (Ngram). Все корпуса рассматривались как равнозначные источники данных, а выбор конкретного контекста определялся его релевантностью. Использование НКРЯ оправдано тем, что его параллельные коллекции текстов активно развиваются [11]. Суммарно было проанализировано 9 контекстов употребления: 1 контекст из НКРЯ (11 %), 3 из Ngram (33 %) и 5 из LCC (56 %).

Методика исследования включала применение следующих методов:

- интерпретирующего анализа – для глубокого осмысления значения и коммуникативной роли слов;
- контекстного анализа – для понимания того, как прилагательные функционируют в тексте и каким образом они подчеркивают функцию средств или процессов;
- корпусного метода – для подтверждения реального употребления выбранных единиц в современных текстах;
- лексико-семантического анализа – для сопоставления словарных значений прилагательных и выявления тех компонентов, которые актуализируются в инструментальном употреблении;
- описательного анализа – для систематизации и классификации выявленных значений;
- функционального анализа – для выявления роли инструментального компонента в формировании значения.

Рассмотрим некоторые английские прилагательные с инструментальным значением.

**Accelerative** – ускоряющий [7, с. 16]. Согласно толковому словарю прилагательное относится к ускорению, то есть к увеличению скорости или способности двигаться быстрее (*relating to acceleration*) [24]. В инструментальном значении **accelerative** подчеркивает функцию средства или процесса, способствующего ускорению достижения цели.

*With this accelerative firepower, it may not take too long for an overtake to materialize* [5].

Пример связан с ростом криптовалюты, которая поднялась до 10-го места по рыночной капитализации. Фраза *accelerative firepower* (увеличивающая «огневая мощь») используется, обсуждая потенциал данной криптовалюты подняться на еще одну ступеньку выше. В финансовом контексте криптовалютного рынка *firepower* («огневая мощь») может включать такие элементы, как приток инвестиций, рост популярности криптовалюты и т. д. Данные элементы способны ускорить процесс восхождения в рейтинге. **Accelerative** подчеркивает потенциал этих ресурсов как инструмента, который может быть стратегически задействован для достижения цели: занять строчку повыше в рейтинге. Контекст статьи усиливает идею, что *accelerative firepower* – это не просто характеристика роста, а стратегический инструмент, который может привести к рыночному доминированию.

**Acoustic** – акустический, звуковой [7, с. 20]. Согласно толковому словарю, прилагательное относится к звуку, слуху или науке о звуке (*of or relating to sound, the sense of hearing, or the science of sound*), либо описывает инструменты, созданные для передачи, усиления или поглощения звука (*designed to carry sound or to aid in hearing; designed*

to absorb or control sound; of or being an instrument that does not produce or enhance sound electronically) [27]. В инструментальном значении *acoustic* подчеркивает функцию средства, связанного с передачей или управлением звуком.

*Acoustic fencing will aim to minimise noise levels from the store* [5].

В данном контексте обсуждаются планы по строительству магазина, вызвавшие обеспокоенность у местных жителей из-за шумового и светового загрязнения около территории школы. Данное предложение находится в разделе *Lighting and noise levels* (Уровни освещенности и шума), который посвящен мерам по снижению светового и шумового воздействий магазина на окружающую среду. *Acoustic* модифицирует существительное *fencing* (ограждение), акцентируя его качество – звукоизоляцию, которое используется как инструмент для решения проблемы шума. Прилагательное *acoustic* в данном примере имеет инструментальное значение, так как оно подчеркивает звукоизоляционные свойства ограждения как средство достижения цели – минимизации уровня шума от магазина.

*Acrylic* – акриловый [7, с. 21]. Согласно толковому словарю, прилагательное относится к веществам или материалам, произведенным химическим путем из акриловой кислоты (*made of a substance or cloth produced by chemical processes from a type of acid*) [24]. В инструментальном значении *acrylic* подчеркивает функцию материала как средства, обеспечивающего прочность или эстетические свойства.

*Acrylic glazing is also typically cheaper than glass panels, and you are unlikely to ever need to replace them again* [5].

Данный пример был написан в статье, посвященной рекомендациям по защите дома от неблагоприятных погодных условий (ветра, дождя, снега) в зимний период. Прилагательное

*acrylic* модифицирует существительное *glazing* (остекление), указывая на материал, из которого изготовлены панели. Данные панели из акрилового пластика обладают легкостью, устойчивостью к разбитию, прозрачностью, долговечностью, а также низкой стоимостью. В контексте предложения *acrylic glazing* (акриловое остекление) представлено как инструмент для защиты теплиц и сараев от непогоды, что достигается благодаря его характеристикам. Фраза *is also typically cheaper* (также обычно дешевле) подчеркивает экономическую выгоду акрилового остекления, а *you are unlikely to ever need to replace them again* (вряд ли вам когда-нибудь снова понадобится их заменять) акцентирует долговечность как дополнительное средство для снижения затрат на обслуживание. Это подкрепляет инструментальное значение *acrylic*, связывая свойства акрила с конкретными целями: экономией и защитой.

*Acupunctural* – иглоукалывательный [7, с. 22]. Согласно толковому словарю, прилагательное относится к практике иглоукалывания (*relating to the practice of acupuncture*) [25]. В инструментальном значении *acupunctural* подчеркивает функцию метода или средства, используемого для лечения или облегчения состояния.

*Old worker Pi Kuang-chun suffered from migraine headaches. In order to treat Pi's illness as quickly as possible, Kao endured hardships to study acupunctural techniques. He practiced speed, depth, and angle of acupuncture on himself. After 1 month of treatment by Kao, worker Pi regained his health. Worker Kuo Chin-ch'eng had a severe toothache. In the daytime Kao treated him using acupuncture at the mountain site. At night, Kao would visit Kuo at the latter's home for treatment. Very rapidly Kuo's toothache disappeared* [26].

Абзац описывает работу врача Као, который использует акупунктуру для

лечения работников лесозаготовок. Упоминаются два случая: лечение мигрени и зубной боли. Прилагательное *acupunctural* относится к существительному *techniques* (техники) и обозначает методы, связанные с акупунктурой – медицинской практикой, использующей иглы для воздействия на биологически активные точки тела. Оно акцентирует специфику техник, которые Као изучал (скорость, глубина, угол) и применял для лечения. *Acupunctural* подчеркивает функцию техник как средства для достижения цели – лечения пациентов (Пи от мигрени, Куо от зубной боли). Действия Као по лечению больных акупунктурной практикой подтверждают, что *acupunctural techniques* (акупунктурные техники) – это не просто описание метода, а эффективный инструмент терапии.

*Adamantine* – 1) имеющий свойство алмаза; очень твердый; 2) несокрушимый [7, с. 22]. Согласно толковому словарю, прилагательное описывает материал, подобный алмазу (*made of or resembling adamant*), обладающий твердостью или блеском алмаза (*having the hardness or luster of a diamond*), либо непреклонный характер (*unyielding; inflexible*) [27]. В инструментальном значении *adamantine* подчеркивает функцию твердого материала или качества как средства для преодоления препятствий.

*In addition, Zeus crafted an adamantine sword that could cut through anything in the world, yet when Heron tosses it aside the king never bothers to hunt it down* [5].

В данном примере прилагательное *adamantine* относится к существительному *sword* (меч) и обозначает его материал, обладающий исключительной твердостью. Контекст *could cut through anything in the world* (может разрезать все на свете) подчеркивает его сверхъестественную способность преодолевать любые физические препятствия благодаря адамантиновой природе.

*Adamantine* указывает на характеристику меча как средства достижения цели – способность разрезать любой материал. В контексте повествования меч используется для выполнения конкретной задачи, что подтверждает инструментальную роль прилагательного *adamantine*, оно не просто описывает качество меча, но выделяет его как средство действия.

*Adherent* – вязкий, клейкий; плотно прилегающий [7, с. 23]. Согласно толковому словарю, прилагательное описывает свойство прилипания или плотного удержания (*sticking or holding fast*), а в ботаническом контексте – соединение без слияния (*botany joined but not united*) [27]. В инструментальном значении *adherent* подчеркивает функцию средства, обеспечивающего сцепление или фиксацию.

*Cutisorb® LA is a range of low adherent absorbent dressings suitable for all wounds with low to moderate exudate levels* [5].

Прилагательное *adherent* (в составе *low adherent*) описывает свойство существительного *dressings* (повязок), а именно: их низкую прилипаемость, то есть способность слабо приставать к поверхности раны. Это свойство отличает данные повязки от других, которые могут прилипнуть, вызывая боль или повреждение тканей при их снятии. *Low adherent* (низкая прилипаемость) подчеркивает характеристику повязок как инструмент, обеспечивающий безопасную и безболезненную смену, минимизацию травм и эффективное заживление ран. Фраза *suitable for all wounds with low to moderate exudate levels* (подходит для всех ран с низким или умеренным уровнем экссудата) уточняет, что низкая прилипаемость делает повязки подходящими для различных ран, предотвращая инфекции и поддерживая регенерацию тканей.

*Adhesive* – липкий, клейкий; связывающий [7, с. 23]. Согласно толковому словарю, прилагательное описывает

свойство прилипания (*tending to adhere; sticky*), способность быть приклеенным (*gummed so as to adhere*) или упорное удержание (*tending to persist; difficult if not impossible to shake off*) [27]. В инструментальном значении **adhesive** подчеркивает функцию материала или средства, обеспечивающего соединение или фиксацию.

*In addition to looking in vain for fingerprints, I applied strips of adhesive tape to the internal surfaces of the bag to remove any superficial debris* [Angela Gallop. When the Dogs Don't Bark (2019) | Анджела Галлоп. Когда собаки не лают. Путь криминалиста от смелых предположений до неопровержимых доказательств (И. Чорный, 2019), 8].

Фрагмент был написан в криминалистическом контексте, в рамках книги Анджелы Галлоп, где описывается следственная процедура по сбору вещественных доказательств. Прилагательное **adhesive** описывает свойство существительного *tape* (лента), а именно: ее способность прилипать к поверхностям и захватывать частицы. Это свойство отличает липкую ленту от других инструментов, позволяя осуществить точный сбор микрочастиц. Фраза *to remove any superficial debris* (чтобы собрать все находящиеся там твердые частички) уточняет, что *adhesive tape* (липкая лента) акцентирует техническую характеристику ленты как инструмента, используемого для сбора материала, и применяется для достижения следственной цели, обеспечивая сбор потенциальных уликов и информации.

**Adrenolytic** – адренолитический [7, с. 25]. Согласно толковому словарю, прилагательное описывает свойство подавлять активность адренергических рецепторов (*inhibiting adrenergic signaling*) [27]. В инструментальном значении **adrenolytic** подчеркивает функцию материала или средства, обеспечивающего блокировку или сниже-

ние активности адренергической системы для достижения терапевтического эффекта.

*Increased appreciation of the part played by overactivity of the sympathetic nervous system in the development of shock has led to the use of adrenolytic substances and its prevention and treatment* [26].

Прилагательное **adrenolytic** описывает свойство существительного *substances* (вещества), а именно: их способность блокировать действия адреналина или адренергических сигналов. Это свойство отличает адренолитические вещества от других фармакологических агентов, которые могут воздействовать на иные системы. **Adrenolytic** подчеркивает характеристику веществ как инструмента, обеспечивающего предотвращение и лечение шока путем подавления гиперактивности симпатической нервной системы. Фраза *prevention and treatment* (предотвращения и лечения) уточняет, что адренолитические вещества применяются для управления шоком, минимизируя его физиологические эффекты и способствуя стабилизации состояния.

**Aerial** – 1) воздушный, эфирный; 2) нереальный [7, с. 23]. Согласно толковому словарю, прилагательное описывает: связанный с воздухом или вызванный им (*of, in, or caused by the air*), существующий или живущий в воздухе (*existing or living in the air*), высоко поднимающийся в воздух, возвышенный (*reaching high into the air; lofty*), легкий, подобный воздуху (*suggestive of air; as in lightness; airy*), несущественный, воображаемый (*unsubstantial; imaginary*), относящийся к авиации или самолетам (*of, for, or by means of aircraft*), в ботанике – растущий над землей или водой (*botany growing or borne above the ground or water*) [27]. В инструментальном значении **aerial** подчеркивает функцию материала или средства, обеспечивающего движение, передачу, вза-

имодействие или функционирование в воздушной среде, либо возвышение над поверхностью.

*Aerial photographs used for military purposes are made with different types of aerial cameras* [26].

Данный пример был взят из руководства по аэрофотосъемке. Прилагательное *aerial* описывает свойство существительного *photographs* (фотографии) и *cameras* (камеры), а именно: их связь с воздушной съемкой. Это свойство отличает аэрофотографии и камеры от наземных аналогов, обеспечивая возможность получения изображений с высоты. *Aerial* акцентирует техническую характеристику фотографий и камер как инструментов, обеспечивающих выполнение военных задач, таких как разведка или целеуказание. Фраза *used for military purposes* (используется в военных целях) уточняет, что аэрофотографии применяются для достижения стратегических целей, предоставляя визуальные данные для планирования и ведения операций.

Таким образом, исследование категории инструментальности на материале девяти английских прилагательных показало, что прилагательные могут

эффективно выражать связь между действием и инструментом, подчёркивая функциональные свойства объектов как средств достижения целей. Анализ подтвердил, что эти прилагательные могут выполнять инструментальную роль в различных контекстах: от финансов и строительства до медицины, криминалистики и авиации. При этом можно выделить несколько особенностей их репрезентации: прилагательные не называют инструмент напрямую, а описывают свойства; акцентируют функцию, а не форму; а также выявляют скрытую инструментальность, когда инструмент представлен набором условий или ресурсов, с помощью чего достигается цель; и каждое прилагательное акцентирует специфическую функцию в данном контексте.

Результаты подтверждают универсальность прилагательных в выражении категории инструментальности, что открывает перспективы для дальнейших исследований, например, анализа других частей речи или кросс-лингвистического сравнения для углубления понимания данной категории.

#### Список источников

1. Аракин В. Д. История английского языка. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003. 272 с.
2. Архипова И. В. Таксисный потенциал предлогов нидерландского языка // Гуманитарные исследования. История и филология. 2021. № 3. С. 45–51.
3. Ермолова К. А. Сочетаемость прилагательных «театральный», «театрализованный»: структурные и семантические особенности (на материале Национального корпуса русского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. № 7. С. 2914–2920.
4. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань.: Издательство ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.
5. Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета [Электронный ресурс]. URL: <https://corpora.uni-leipzig.de/> (дата обращения: 10.09.2025).
6. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/269c.html> (дата обращения: 20.09.2025).
7. Мюллер В. К. Полный англо-русский русско-английский словарь. 300 000 слов и выражений. М.: Эксмо, 2013. 1328 с.
8. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 10.03.2025).

9. Полякова И. М. О многозначности мотивированных прилагательных // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2008. № 13. С. 47–50.

10. Рябкин С. А. Функционирование имен прилагательных инструментальной семантики // Гуманитарные исследования. История и филология. 2025. № 18. С. 82–93.

11. Савчук С. О., Архангельский Т. А., Бонч-Осмоловская А. А., Донина О. В., Кузнецова Ю. Н., Ляшевская О. Н., Орехов Б. В., Подрядчикова М. В. Национальный корпус русского языка 2.0: новые возможности и перспективы развития // Вопросы языкознания. 2024. № 2. С. 7–34.

12. Салтовская С. В. Образование притяжательных прилагательных с суффиксами -\*j- и -ов-/-ев- от имен собственных в древнерусских памятниках письменности // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2025. № 3. С. 82–90.

13. Саттарова Ф. У. Грамматические особенности качественных прилагательных в русском и узбекском языках // Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences. 2022. Т. 2, № Special Issue 4-2. С. 332–338.

14. Соколова А. К вопросу о метонимии прилагательного // European journal of literature and linguistics. 2020. № 1-2. С. 35–39

15. Шумилини Е. Н. Переносные значения прилагательных в народных сказках // Сборник научных трудов «Восточнославянская филология. Языкознание». 2025. № 19 (45). С. 96–102.

16. Шустова С. В. Инструментальность в каузативной ситуации // Гуманитарные исследования. История и филология. 2021. № 3. С. 82–89.

17. Шустова С. В. Инструментальность и эмотивность в ситуации с глаголами восхищаться / восторгаться и их дериватами // Язык и деятельность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. Г. Гака: сборник статей по итогам VI международной конференции. М.: Изд-во «Московский педагогический университет», 2021. С. 511–515.

18. Шустова С. В. Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход. М.: ЛЕНАНД, 2019. 248 с.

19. Шустова С. В., Третьякова Д. Д. Глаголы с инкорпорированным актантом-инструментом в русском языке // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 26–33.

20. Ямишанова В. А. Категория инструментальности в немецком языке. Л. : Ленинградский финансово-экономический институт, 1991. 159 с.

21. Rießler M. Adjective attribution. Language Science Press, 2016. С. 307.

22. Roadman A. Quelle folle aventure! Adjective positioning in native French and translated American TV shows and movies // Journal of French Language Studies. 2024. Т. 34, №. 2. С. 180–204.

23. Tang G. A Corpus-based Study of the Use of Adjectives in Spoken and Written Registers // Frontiers in Educational Research. 2021. Т. 4, № 9. С. 21–28.

24. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 20.09.2025).

25. Collins Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 23.09.2025).

26. Google Books Ngram Viewer [Электронный ресурс]. URL: <https://books.google.com/ngrams/> (дата обращения: 02.10.2025).

27. The American Heritage Dictionary of the English Language [Электронный ресурс]. URL: <https://ahdictionary.com/> (дата обращения: 28.09.2025).

## Информация об авторе

С. А. Рябкин – аспирант, Пермский государственный национальный исследовательский университет, [riabkins8@gmail.com](mailto:riabkins8@gmail.com).

### **Information about the author**

**S. A. Riabkin** – Postgraduate student, Perm State University, riabkins8@gmail.com.

*Статья поступила в редакцию 29.10.2025; одобрена после рецензирования 29.11.2025; принята к публикации 08.12.2025.*

*The article was submitted 29.10.2025; approved after reviewing 29.11.2025; accepted for publication 08.12.2025.*

Научная статья

УДК 004.032.26

## Социолингвистический анализ речи Valley Girl: гендерные стереотипы

*Полина Валерьевна Боровицкая<sup>1</sup>, Олеся Анатольевна Ивашкина<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Финансовый университет при Правительстве РФ,  
Москва, Россия

*Аннотация.* В данной статье предпринята попытка проанализировать использование лингвистических маркеров «Valley speech» и их роль в конструировании успешного и привлекательного женского образа публичных фигур в американском английском. Также в работе анализируются коммуникативные стратегии, используемые американскими селебрити. На основе лингвистического и сравнительного анализов, а также изучения лексических образцов речи выявляются используемые виды предложений, словарный запас, характерные речевые рисунки и коммуникативные стратегии. В ходе исследования среди прочих других выявляется превалирование простых предложений и лексических конструкций, сигнализирующих принадлежность к социальной группе Valley Girl. Также определены прагматические условия, лежащие в основе противоречия между публичным образом и внутренним содержанием личности. Анализ данной коллизии проводится с учетом социальных ролей, культурных норм и влияния гендерных стереотипов на формирование коммуникативных моделей. Делается вывод, что особенности речи Valley Girl детерминируют восприятие говорящего, которое может быть ошибочным.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, Valley Girl, социолингвистика, дискурсивные маркеры, коммуникативные стратегии, прагматика гендерных речевых стереотипов

*Для цитирования:* Боровицкая П. В., Ивашкина О. А. Социолингвистический анализ речи Valley Girl: гендерные стереотипы // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2. С. 55–64.

Original article

## Sociolinguistic analysis of the Valley Girl speech: gender stereotypes

*Polina V. Borovitskaya<sup>1</sup>, Olesya A. Ivashkina<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Financial University under the Government of the Russian Federation,  
Moscow, Russia

*Abstract.* This article attempts to analyze the use of linguistic markers in Valley Girl speech and their role in constructing a successful and appealing female image of public figures in American English. Communicative strategies employed by American celebrities are analyzed. Based on linguistic and comparative analysis and the study of lexical speech samples, sentence types, vocabulary level, common lexical patterns and communicative strategies are identified. These features, among many others, include the use of simpler sentences and lexical constructions that signal the belonging to the Valley Girl social group. The work reveals pragmatic conditions underlying the contradiction between the public image and inner self. The analysis of this dichotomy is made considering social roles, cultural norms, and the influence of gender stereotypes on the construction of communicative models. The research findings enable to conclude that features associated with the Valley Girl speech determine the speaker's public perception which is likely to be deceptive.

*Keywords:* intercultural communication, Valley Girl, sociolinguistics, discourse markers, communication strategies, pragmatics of gender stereotypes in language

*For citation:* Borovitskaya P. V., Ivashkina O. A. Sociolinguistic analysis of the Valley Girl speech: gender stereotypes. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 2, pp. 55–64. (In Russ.)

Прагматическая компетенция, связанная с лексикой, всегда являлась одной из важнейших тем для обсуждения в лингвистических науках. Она играет важнейшую роль в жизни людей, влияет на то, как мы воспринимаем окружающее от ежедневной коммуникации до политики и философии. Однако восприятие индивидуально. Тем более что люди воспринимают друг друга не одинаковым образом. Бесспорно, что восприятие некоторых социальных групп подвергается влиянию стереотипов больше, чем других. В данной работе мы предпринимаем попытку объяснить, как именно коммуникация американских женщин воспринимается с позиции лексики, сложности построения предложений и коммуникативных стратегий. Выявленная аналитика предоставит возможность оценить, как аудитория воспринимается смыслы, а не социальные образы.

Чтобы начать говорить о дискурсе Valley Girl, стоит начать с определения прагматической и коммуникативной компетенции. Коммуникация занимает значительное место в жизни общества, поскольку данный феномен утоляет потребность в человеческом общении. Язык как таковой делает возможным коммуникацию с различными слушателями. Однако эффективная коммуникация – это большее, чем обычная речь. Необходимо учитывать условия и адресата коммуникативного акта. Согласно лингвистическим традициям говорящие на определенном языке чаще всего следуют негласным конвенциям, которые позволяют осмысливают те или иные интеракции. Именно эти конвенции, обеспечивающие успешную

коммуникацию, и изучает такая наука, как прагматика.

Существует множество определений и интерпретаций термина «коммуникативная компетенция». Но практически все исследователи сходятся на том, что на данный концепт существует множество взглядов [4]. Сложно сказать какие из компонентов, составляющих коммуникативную компетенцию, преобладают. Можно сказать, что часто прагматический компонент включается в структуру коммуникативной компетенции. В некоторых случаях эти термины рассматриваются как взаимозаменяемые, тем самым подчеркивая важность прагматики для коммуникации, поскольку «в ходе коммуникативного процесса адресант придерживается выбранной стратегии воздействия на адресата и реализует в речи прагматическую задачу [2].

Заслуживает внимания точка зрения J. C. McCroskey о функции коммуникативного процесса, то есть изменении представлений и установок партнеров по коммуникации [14]. Ю. С. Степанов поддерживает эту точку зрения, определяя прагматику как систему средств и методов, используемых говорящим для достижения своих целей и оказания наиболее существенного воздействия на слушающего с целью его убеждения или побуждения к действию [5].

Прагматическая компетенция дает возможность применять язык для мышления, представляя его как инструмент для формирования идей. Поскольку использование языка – это часть речи и общения, где каждый акт коммуникации – это диалог, прагматическая компетенция включает в себя изучение

основных способов работы языка. Она заслуживает отдельного рассмотрения, как и коммуникативная компетентность. Цель коммуникации, достигаемая через прагматическую компетентность, может быть выполнена путем информирования, убеждения, выражения мнения, установления контакта и даже влияния на поведение собеседника.

В разных социальных группах общение строится по-разному. В процессе обучения мы обращаем внимание на различия в общении между мужчинами и женщинами. Xiaoran Li в своей статье «Гендерные различия и дискриминация в лексике» подчеркивает, что в английском обществе существует разное восприятие мужчин и женщин [13]. Это результат языковой гендерной субкультуры, складывавшейся веками, считает другой исследователь [20]. Эта субкультура предполагает, что есть некое ущемление и в том, как говорят женщины. Эта идея всеобъемлюща и является следствием негативного отношения к женщине и женской коммуникативной компетентности в лексике, прагматических стратегиях и даже в основах языка [13; 15].

В языке есть пласт лексики, который используется по отношению к женщине. Хотя большая часть такой лексики нейтральна или позитивна, некоторые слова применительно к женщинам звучат пренебрежительно или даже уничижительно и оскорбительно. Это касается некоторых зоонимов, уменьшительно-ласкательных слов, поговорок и даже повседневной лексики, которая приобретает негативный оттенок, когда речь идет о женщинах. Интересно, что те же слова, используемые для описания мужчин, обычно указывают на положительные качества, в то время как применительно к женщинам они меняют свое значение на негативное, как показывают некоторые исследования [14]. Приведем несколько примеров:

- слово «bitch», обозначающее самку собаки, иногда применяют как оскорбление, подразумевая женщину с беспорядочными связями или просто вредную и злобную женщину;

- «Lady» и «Madam», обычно используемые как уважительные титулы, в некоторых случаях могут означать понятие «любовница»;

- «crumpet» называют как хлеб, так и женщину, не отличающуюся разборчивостью в связях; а «tart» – фруктовый пирог, так и женщина легкого поведения;

- «chick» относится к цыплёнку, так и женщине (цыпа), которое многими женщинами воспринимается, как оскорбительное;

- поговорка «Women have long hair and short wit» намекает на недостаток ума у женщин. Негативно может восприниматься и строка из трагедии В. Шекспира: «O Frailty, thy name is woman!» (в пер. О, женщины, вам имя – вероломство!), где слово *frailty* может соответствовать значению *moral weakness* (моральная неустойчивость) [18, с. 37];

- «Jack is imposing» – по отношению к мужчине рассматривается как комплимент силы и величия, то «Mary is imposing» может описывать холодную и равнодушную женщину [14].

- «wee besom», два отдельных слова, которые в английском языке имеют основное значение «крошечный» и «метла», в шотландском языке в виде словосочетания могут использоваться по отношению к девочкам подросткам с негативной коннотацией<sup>1</sup>. В русском языке можно подобрать этому шотландскому выражению литературный аналог – «пигалица». Первое значение этого слова Большой толковый словарь русского языка приводит как «неболь-

<sup>1</sup> Scots Word of the Season: 'Besom'. URL: <https://www.thebottleimp.org.uk/2015/06/scots-word-of-the-season-besom/> (дата обращения: 14.10.2026).

шая птица семейства ржанковых...», а второе «разг. О невзрачном, мало-рослом, тщедушном человеке (обычно о женщине или подростке)<sup>2</sup>.

Согласно Р. Лакофф, женщины чаще используют слова, которые звучат мягче, и проявляют больше вежливости в своей речи. Она также отмечает, что мужчины обычно более вежливы с женщинами, чем друг с другом. Исследовательница утверждает, что в женской речи есть особые черты, например, уклончивость, неуверенность и вопросы-метки, показывающие склонность к косвенности или колебаниям [12]. Мужская речь, напротив, обычно характеризуется прямоотой, уверенностью и силой, с прямыми заявлениями и трактовками [17].

Изучением влияния социальных факторов на языковую систему и ее функциональное использование занимаются специалисты из разных областей языкознания, включая психолингвистику, стилистику, социолингвистику и др. Но именно последняя позволяет определить социальную принадлежность индивида к той или иной социальной группе, изучив, «насколько в его речи соблюдаются нормы, свойственные людям соответствующего круга» [1, с. 17].

В 1980-х гг. «Valley Girl» или «девушка из долины» стала стереотипом, сформированным под влиянием политических, экономических и культурных факторов. Изначально этот термин относился к богатым и не очень умным девушкам. Но со временем, когда образ укрепился в районе Лос-Анджелеса, его стали связывать с определенным стилем произношения и особенностями калифорнийского диалекта. Сейчас этот стереотип часто используют, чтобы принизить женщин, которых счита-

ют легкомысленными, неискренними, глупыми, поверхностными, помешанными на внешности и материальных вещах [19].

Диалект Valley Girl характеризуется лингвистическими особенностями, такими как произношение, словарный запас и грамматика, которые сравнимы с другими диалектами. Из этого следует, что диалект можно рассматривать как вариант американского английского языка, подобный стандартному американскому или афроамериканскому разговорному английскому (AAVE), который часто используется в определенных ситуациях. При изучении этого диалекта с социолингвистической точки зрения важно учитывать, как носители американского английского языка воспринимают эти лингвистические особенности и какие характерные черты отличают тех, кто говорит на Valley Girl English [16].

Наиболее частотными лингвистическими характеристиками Valley Girl являются:

- дискурсивный маркер “like” используется как слово-вставку между словами и в качестве представления речи другого человека, например. “So, I’m like, ‘Where did he go?’ and she’s like ‘I don’t know, I haven’t seen him.’” [8];
- изменение интонации; многие предложения произносятся как вопросы [10];
- использование особого сленга, например “to be all” или “to be all like”, используются так же, как и “to be like”, “whatever” или “as if” и используются для выражения непонимания или недовольства, “totally” в значении “quite” или “very”, “seriously” в качестве частотного слова-вставки, означаемого одобрение или удивление, “bitchin” в значении “excellent”, и “grody” в значении “dirty”.

М. Бухольц и К. Холл [6, с. 591] ввели «принцип позиционности», чтобы

<sup>2</sup> Пигалица. URL: [https://gramota.ru/poisk?query=%D0%BF%D0%B8%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%86%D0%B0&mode=slovari&dicts\[\]=42](https://gramota.ru/poisk?query=%D0%BF%D0%B8%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%86%D0%B0&mode=slovari&dicts[]=42) (дата обращения: 14.10.2026).

объяснить, как разновидности языка, такие как речь «девушек из долины», могут служить маркером идентичности, особенно среди молодых женщин. На своем примере они показывают, что некоторые студентки перенимают аспекты речи «девушек из долины», возможно, чтобы завоевать социальный престиж, подчеркивая, как могут проявляться определенные черты этого стиля, когда они пытаются ему подражать.

Хинтон также отмечает, что отношение к калифорнийскому английскому «сложное»: «С одной стороны, это речь привилегированной группы молодых людей – англоязычных, городских и финансово обеспеченных. С другой стороны, стилю речи присуща большая доля насмешливости, и отношение, выраженное как в пародиях, так и среди ряда наших испытуемых, ассоциирует этот стиль речи с пресным, гедонистическим подходом к жизни» [11, с. 126].

Обобщая информацию о Valley Girl, можно сказать, что это один из социальных стереотипов женской речи, часто воспринимаемый негативно. Сейчас благодаря соцсетям многие подобные стереотипы, в том числе и этот, получили позитивную окраску. Пример – сообщество VimboTok, возродившееся в 2020 году.

Влиятельные представители поколения Z, составляющие основную аудиторию VimboTok, переосмысливают многие негативные стереотипы о женщинах. Они пытаются менять общественное мнение о различных аспектах жизни Valley Girl. Блогеры вроде Крисси Шлапеки выступают за нормализацию гиперженственного образа. Они используют атрибуты Valley Girl, в частности их манеру говорить, как маркер дискурса и намеренно демонстрируют легкомысленность, чтобы высмеять негативное отношение общества к женщинам. Такие девушки часто называют себя “It Girls” или «современными

бимбо» (“modern bimbo”)<sup>3</sup>. Согласно одному из определений в американском словаре Merriam-Webster, с помощью *It* относят денотат к модной или популярной категории<sup>4</sup>. В 1927 г. после выхода немого кино под названием «Это» с актрисой Кларой Боу в главной роли, “It Girl” приобрела значение социального явления, идея которого заключается в обладании женщиной необъяснимым качеством – “it”, которое притягивает, влюбляет, вызывает желание подражать, становясь объектом обожания для противоположного пола и ролевой моделью для женщин. К этой социальной группе стали относить девушек, которые ассоциировались с такими понятиями, как «красота, раскрепощенность и сексуальная привлекательность»<sup>5</sup>.

При анализе женской коммуникативной и прагматической компетенции важно учитывать эту языковую субкультуру и исторические предрассудки в отношении женского общения.

В данной работе был проведен анализ речевых особенностей трех известных и успешных американок. Использовались видеозаписи интервью общей продолжительностью около 15 минут из интернет-канала Vogue. Рассмотренные видео представляют собой монологи, адресованные аудитории. Хотя темы интервью знаменитостей, как правило, предсказуемы, отбор материала производился с целью получения образцов, наиболее близких к спонтанной речи. Всех спикеров объединяет один видеоформат – интервью об их личной жизни и привычках.

<sup>3</sup> The bimbo is back. Like, for real. URL: <https://www.rollingstone.com/culture/culture-features/bimbo-reclaim-tiktok-gen-z-1092253> (дата обращения: 14.10.2026).

<sup>4</sup> It. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/it#h2> (дата обращения: 14.10.2026).

<sup>5</sup> Clara Bow. URL: <https://www.britannica.com/biography/Clara-Bow> (дата обращения: 14.10.2026).

Информант видео 1: Пэрис Хилтон, американская медийная личность, «бизнесвумен», активистка движения за права детей, «светская львица», модель, певица, актриса и диджей. В 2001 г. ее часто называли «Главная IT-girl Нью-Йорка» («New York's leading IT girl»). Согласно [dictionary.com](https://www.dictionary.com/browse/it-girl)<sup>6</sup>, термин “It Girl” используется в современной поп-культуре и характеризует привлекательную молодую женщину, которая как обладает сексуальной привлекательностью, так и чрезвычайно интересна как личность. Нами выдвигается предположение, что всех участников исследования можно отнести к категории “It Girls”.

Информант видео 2: Николь Ричи, американская медийная личность, модельер и актриса. Она была и остается близкой подругой Пэрис Хилтон, и они вместе участвовали во многих проектах, что указывает на то, что они являются частью одной социальной группы “It Girl”.

Информант видео 3: Линдси Ди Лохан, американская актриса, певица, автор песен, продюсер и «бизнесвумен». Она была одной из икон 2000-х, и ее часто называют «закадычной подругой» (“frenemies”) Пэрис Хилтон, что говорит о ее причастности к современной лингвистике “It Girl”.

Был проведен анализ лексики выступлений и интервью трех информантов. Изучены четыре аспекта: структура

предложений, сложность использованной лексики (согласно классификации Кембриджского словаря английского языка<sup>7</sup>), частотные речевые паттерны и коммуникативные стратегии. Также было проведено сравнение этих параметров у трех информантов. Все данные обработаны количественно и представлены в процентах, после чего дана лингвистическая интерпретация результатов.

Как можно заметить (табл. 1), наибольший процент сложных предложений использует информант 3, наименьший – информант 1. Это может объясняться тем, что информант 3, в отличие от других являясь актрисой с раннего возраста (с десяти лет), имеет расширенный словарный запас за счет чтения литературы, сценариев или обсуждения ролей с режиссёром.

Все три интервью были проанализированы с использованием EFLLex, специализированного словаря для оценки сложности языка [9]. Представленные результаты (табл. 2) говорят о сопоставимом уровне сложности во всех трех случаях, где наиболее часто встречается лексика уровня A1, указанная в кембриджском словаре согласно европейской шкале CEFR (в среднем 64 %). Вероятно, причина этого кроется в неформальном характере интервью, которые проходили дома у респондентов 1 и 2 и в студии у респондента 3.

Таблица 1

Типы предложений троих информантов

| № Информанта | Сложные (%) | Простые (%) |
|--------------|-------------|-------------|
| 1            | 19,74       | 81,58       |
| 2            | 28,57       | 71,43       |
| 3            | 65,15       | 34,85       |

<sup>6</sup> It girl. URL: <https://www.dictionary.com/browse/it-girl?s=t> (дата обращения: 14.10.2026).

<sup>7</sup>Dictionaries. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/> (дата обращения: 14.10.2026).

Таблица 2

## Сравнение сложности лексики

| Информант/<br>Уровень сложности<br>(в %) | A1    | A2   | B1   | B2   | C1   |
|------------------------------------------|-------|------|------|------|------|
| 1                                        | 63,34 | 3,11 | 1,13 | 1,13 | 0,47 |
| 2                                        | 61,36 | 4,57 | 1,36 | 1,6  | 0,49 |
| 3                                        | 67,93 | 2,58 | 0,89 | 0,6  | 0,37 |

В связной речи часто встречаются наковой частотой повторений, представим наиболее используемые (табл. 3). Поскольку не все части речи обладают оди-

Таблица 3

## Частотные лексические паттерны 3 информантов

| Информант      | Часть речи | Слово  |
|----------------|------------|--------|
| Глаголы        |            |        |
| 2, 3           |            | have   |
| 1, 2, 3        |            | be     |
| 1, 3           |            | wear   |
| Прилагательные |            |        |
| 2, 3           |            | little |
| Наречия        |            |        |
| 1, 2, 3        |            | just   |
| 1, 3           |            | always |
| 2, 3           |            | so     |
| 2, 3           |            | really |
| Местоимения    |            |        |
| 1, 2, 3        |            | I      |
| 2, 3           |            | it     |
| 1, 3           |            | we     |
| 1, 3           |            | they   |
| 1, 2, 3        |            | you    |

Наиболее рекуррентные паттерны наблюдаются в наречиях и местоимениях. Все три говорящих часто употребляют наречия, основное из которых “just”. Говорящие 2 и 3 склонны использовать “like” в конце многих фраз. Слова “so” и “really” чаще встречаются у информантов 2 и 3, в то время как “always” чаще встречается в речи информантов 1 и 3. Обозначенные лексические особенности часто наблюдаются в социальных группах, таких как богатые белые

женщины и Valley Girls<sup>8</sup>. Очевидно, что “It Girls” 2000-х, 2010-х и 2020-х гг. продолжают языковые тенденции явления конца XX в. “Valley Girls”.

В изученных интервью информанты чаще всего используют местоимения “I” и “you”. Вероятно, это связано с тем, что они делятся личным опытом и рассказывают о себе, что обусловле-

<sup>8</sup> Africa: Earth's wild home. URL: <http://news.nationalgeographic.com/news/is-valley-girl-speak-like-on-the-rise/> (дата обращения: 14.10.2026).

но интересом аудитории. Частое употребление местоимений “we” и “they” 1-м и 3-м информантами можно объяснить тем, что оба упоминали общественные движения, к которым они принадлежат. Местоимение “it” чаще встречается у 2-го и 3-го информантов. Это, вероятно, связано с идентичными темами разговоров, где информант 2 рассказывает о своих привычках и доме, а информант 3 – о важных жизненных решениях.

Общность тем проявляется и в тенденции употребления категорий глаголов. В контексте одежды два из трех участников интервью часто употребляют глагол “wear” в разных формах. Глагол репрезентует тему моды, которая характеризует принадлежность к социальной группе “It Girls”. Данная принадлежность, в свою очередь, повышает социальную значимость и может служить драйвером карьерного успеха.

Все три информанта применяют различные коммуникативные стратегии. Существует много способов их классифицировать, но в данной работе за основу взята классификация О. Н. Парши-

ной [3]. Она выделяет четыре основные стратегии: идентификацию, преувеличение, минимизацию и солидарность. Отметив тот факт, что информант 3 часто использует импликтуры, мы выделили их в отдельную категорию – «подразумевание». Суть данной стратегии заключается в намеке на общий контекст без его прямого упоминания, например: “All right, you can... I don't even want to even, like...”

Самая частотная коммуникативная стратегия у всех говорящих – это самоопределение, на которую приходится 53,85 % всех использованных стратегий (Диаграмма 4). Это можно объяснить стремлением всех трех информантов соответствовать определенному социальному образу “It Girl”. Для них важно поддерживать этот имидж, поскольку большая часть их карьеры зависит от общественного восприятия. Информанты 2 и 3 были известны как «светские львицы» на пике своей популярности, что как раз связано с их общественным образом. Что касается информанта 3, то она актриса, поэтому всё вышесказанное может относиться и к ней.



Диаграмма 4. Частотные коммуникативные стратегии трех информантов

Преувеличение (19,23 %) и подразумевание (15,38 %) также часто наблюдаемые стратегии. Преувеличение обычно применяется, чтобы привлечь внимание к информанту, поэтому оно вполне ожидаемо в речах и интервью. Подразуме-

вание, с другой стороны, характерно только для информанта 3. Несмотря на то что данная стратегия может демонстрировать желание принадлежности к социальной группе и намек на схожие ситуации, возможно, это также говорит

о стремлении не обсуждать некоторые детали личной жизни.

Что касается личного выбора стратегий, информант 1 использует больше всего различных стратегий (13), а говорящий 2 — меньше всего (3). Это может говорить о желании информанта 1 казаться необычным и запоминающимся.

В отношении общих коммуникативных стратегий стоит упомянуть специфическую лексику, используемую для обозначения принадлежности к социальной группе, сознательно или нет. Наиболее заметным примером служит частое использование слова “like” в качестве междометия, характерное для диалекта Valley Girl [17]. Хотя все говорящие проявляют эту тенденцию, информант 3 иногда заменяет “like” на “kind of”, возможно, стремясь дистанцироваться от типичного стереотипа.

В работе анализируется, как словарный запас влияет на прагматическую и коммуникативную компетенцию аме-

риканок, учитывая их часто неравное социальное положение. Исторически сложилось так, что женская речь подвергалась стереотипам и общественным рамкам. Рассмотрев структуру предложений, лексическую плотность согласно Кембриджской классификации, частые речевые модели и способы общения, мы пришли к выводу, что даже женщины, которых обычно считают «светскими львицами» или Valley Girls, могут владеть непростыми речевыми и лексическими приемами. Они прибегают к ним, чтобы формировать свой публичный образ. Особенно это заметно в применении различных коммуникативных стратегий. И даже если до конца сложно достоверно определить все причины данных паттернов, можно предположить, что в речи людей, которых считают простоватыми или не высокоинтеллектуальными, обнаруживается совсем иное.

#### Список источников

1. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация. М.: ИНФРО. 2003. 272 с.
2. Зубенко Я. В. Прагматические стратегии и тактики женского нарратива (на примере немецко- и русскоязычных художественных произведений) // Вестник СВФУ. 2022. № 1 (87). С. 68.
3. Паршина О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2005. 48 с.
4. Степанов Ю. С. Имена, предикаты, предложения (семиологическая грамматика. М.: Наука, 1981. 360 с.
5. Юсупова Н. Н. Применение прагматической компетенции на занятиях английского языка // Экономика и социум. 2021. № 4-2 (83). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-pragmaticheskoy-kompetentsii-na-zanyatiyah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 03.01.2025).
6. Bucholtz M., Hall K. Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach // Discourse Studies. 2005. № 7.4-5. P. 585–614.
7. Donald K. et al. Valley Girls and Valspeak / Ed. Aaron DiFranco // The Pacific Region: The Greenwood Encyclopedia of American Regional Cultures / Ed. Jan Goggans. Greenwood, CT: Greenwood, 2004. P. 281–282.
8. Eckert P., Mendoza-Denton N. Getting Real in the Golden State (California) // American Voices. By Wolfram Walt and Ben Ward. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2006. P. 139–143.
9. François T. EFLLex: A Graded Lexical Resource for Learners of English as a Foreign Language. 2018.
10. Gorman J. ON LANGUAGE; Like, Uptalk? [Электронный ресурс] // The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/1993/08/15/magazine/on-language-like-uptalk.html?pagewanted=1> (дата обращения: 03.01.2025).

11. *Hinton L.*, et al. It's Not Just the Valley Girls: A Study of Californian English // Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. 1987. P. 117–128. DOI: <https://doi.org/10.3765/bls.v13i0.1811>
12. *Lakoff R.* Language and Woman's Place. Vol. 2, No. 1. Cambridge University Press, 1973. 37 с.
13. *Li Xiaoran.* Gender Differences and Discrimination in Lexicon // Proceedings of the 2022 3rd International Conference on Language, Art and Cultural Exchange (ICLACE 2022). 2022. pp. 620-623.
14. *McCroskey J. C.* Communication: Apprehension, Avoidance, and Effectiveness. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick, 1985.
15. *Chao M., Bursten J.* Heard but Misunderstood: Understanding Negative Reactions to Female Vocal Fry [Электронный ресурс]. URL: [https://www.academia.edu/72617118/Heard\\_but\\_Misunderstood\\_Understanding\\_Negative\\_Reactions\\_to\\_Female\\_Vocal\\_Fry](https://www.academia.edu/72617118/Heard_but_Misunderstood_Understanding_Negative_Reactions_to_Female_Vocal_Fry) (дата обращения: 02.01.2025).
16. *Ploschnitzki P.* 'Valley girl' – A dialect, its stereotypes and the reality. 2018. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.academia.edu/8799381/\\_Valley\\_girl\\_A\\_dialect\\_its\\_stereotypes\\_and\\_the\\_reality](https://www.academia.edu/8799381/_Valley_girl_A_dialect_its_stereotypes_and_the_reality) (дата обращения: 25.01.2025).
17. *Prachishri M.* Effective communication skills: investigating the politeness strategies used by women as workplace discourse // Journal of Critical Reviews. 2020. № 7, Issue 13. P. 1183–1187. DOI: 10.31838/jcr.07.13.202
18. The Warwick Shakespeare. The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark. William Shakespeare. Edited by Sir Edmund K. Chambers. Blackie & Son. London England, 1894. 224 p.
19. *Villarreal D.* Do I sound like a Valley Girl to you? // Perceptual dialectology and language attitudes in California. Volume 101, Issue 1. Publication of the American Dialect Society. 2016. P. 55–76.
20. *Zhixin M.* A Literature Review on the Study of the Gender Differences in Language // Proceedings of 2016 2nd International Conference on Economics, Management Engineering and Education Technology (ICEMEET 2016). 2017. P. 644-647.

### Информация об авторах

**П. В. Боровицкая** – студент факультета международных экономических отношений, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, [studypobo@gmail.com](mailto:studypobo@gmail.com)

**О. А. Ивашкина** – старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, [oaivashkina@fa.ru](mailto:oaivashkina@fa.ru), ORCID 0000-0002-0229-444X

### Information about the authors

**P. V. Borovitskaya** – Student of the Faculty of International Economic Relations, Financial University under the Government of the Russian Federation, [studypobo@gmail.com](mailto:studypobo@gmail.com)

**O. A. Ivashkina** – Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, [oaivashkina@fa.ru](mailto:oaivashkina@fa.ru), ORCID 0000-0002-0229-444X

*Статья поступила в редакцию 21.10.2025; одобрена после рецензирования 10.11.2025; принята к публикации 17.11.2025.*

*The article was submitted 21.10.2025; approved after reviewing 10.11.2025; accepted for publication 17.11.2025.*

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2  
Topical issues of philology and methods of foreign language teaching, 2026, vol. 20, no. 2

Научная статья

УДК 81'272:323.28

## Лингвистическая безопасность языковой личности студента

**Людмила Николаевна Вьюшкова<sup>1</sup>, Артем Александрович Вьюшков<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия

<sup>2</sup>Сибирский университет потребительской кооперации,  
Новосибирск, Россия

*Аннотация.* Лингвистическая безопасность в качестве нового научного направления связана с решением различных мультидисциплинарных проблем, и выбор в качестве центрального понятия «личность» позволит вывести исследование из сугубо лингвистического поля и соединить усилия разных наук в воспитании языковой личности студента, обладающего речевым иммунитетом и способного защитить себя и родной язык от деструктивности речевой среды.

*Ключевые слова:* лингвистическая безопасность, языковая личность студента, речевой иммунитет, русский язык

*Для цитирования:* Вьюшкова Л. Н., Вьюшков А. А. Лингвистическая безопасность языковой личности студента // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2. С. 65–70.

Original article

## Linguistic security of a student's linguistic identity

**Lyudmila N. Vyushkova<sup>1</sup>, Artem A. Vyushkov<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

<sup>2</sup>Siberian University of Consumer Cooperation, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* Linguistic security as a new scientific field is associated with the solution of various multidisciplinary problems, and the choice of the concept of “personality” as a central concept will make it possible to bring research out of a purely linguistic field and combine the efforts of different sciences in educating the linguistic personality of a student who has speech immunity and is able to protect themselves and their native language from the destructiveness of the speech environment.

*Keywords:* linguistic safety, student's linguistic identity, speech immunity, the Russian language

*For citation:* Vyushkova L. N., Vyushkov A. A. Linguistic security of a student's linguistic identity. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 2, pp. 65–70. (In Russ.)

Когда человек впервые слышит словосочетание «лингвистическая безопасность», всегда ли он понимает смысл данного термина? Обратимся к общепризнанным источникам информации. В толковых словарях термин отсутствует. Нет его в Федеральном законе «О государственном языке Российской Федерации». Ни во ФГОС, ни в рабочих программах средней и высшей школы мы этого терминологического словосочетания не найдем.

Возможно, понятие неактуально? Но достаточно посмотреть на состояние нашего языка, оценить речевую коммуникацию его носителей, в частности студентов разных вузов и направлений подготовки, и станет очевидна глубина проблемы. Поскольку вопрос о лингвистической безопасности возник в связи с увеличением числа судебных лингвистических экспертиз и изначально основывался исключительно на пересечении двух наук: права и лингвистики, мы предложили будущим юристам и лингвистам ответить на вопрос «Что такое лингвистическая безопасность?» Первокурсники говорили о сохранении и защите национального языка от заимствований, речевой неграмотности, о необходимости мер по обеспечению безопасности языка. Но, как показал опрос, они ничего не знают о языковой политике государства, не могут назвать конкретные приемы защиты от речевой агрессии. Видимо, знания не стали базой для собственной эффективной речевой коммуникации.

Как современная наука помогает нам в решении данной задачи? Начнем с рассмотрения базового термина «лингвистическая безопасность». Он сегодня активно используется в научном дискурсе, мы видим множество определений, отражающих особенности данного явления. Но возникает практически значимая проблема – отсутствие однозначного определения понятия. Для ее

решения логично опереться на Закон РФ «О безопасности» 1992 года. В первой статье Закона безопасность определяется как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз» [3]. Буквальное использование данного определения приводит, как отмечают исследователи, к следующему толкованию понятия: «Лингвистическую безопасность следует понимать как защищенность языка от каких-либо угроз» [1]. То есть речь идет об обеспечении лингвистической безопасности государственного языка и сохранении других национальных языков как гарантии национальной безопасности государства. Подобный подход к определению понятия, по нашему мнению, сужает поле исследования проблемы до интересов государства, при этом не учитываются интересы личности и общества, связанные с использованием языка.

Представленный взгляд на проблему, видимо, связан с избранным термином «лингвистическую безопасность». С одной стороны, он удобен (короток), с другой стороны, он прочитывается неспециалистами (каких среди нас большинство) узко, только как «безопасность языка» вне его связи с обществом и культурой. На наш взгляд, термин «лингвосоциокультурная безопасность», предложенный В. А. Ремизовым и Н. А. Янковой [7], в большей степени отражает суть явления, отсылая нас к социальным и культурным факторам, определяющим судьбу национального языка и поведение языковой личности в ситуациях коммуникативного риска.

Наука рассматривает лингвосоциокультурную безопасность как неотъемлемую составляющую национальной безопасности государства, общества, личности и связывает ее с решением различных мультидисциплинарных

проблем. В современном мире коммуникации являются значимой реальностью. Сегодня на первый план выдвинулись речевые стратегии именно в глобальном информационном пространстве, насыщенном неконтролируемыми социальными сетями, и это требует от общества разработки новых механизмов регулирования безопасности, а от языковой личности – готовности к защите от деструктивной речевой среды.

Студенчество является наиболее активным пользователем небезопасной виртуальной коммуникации, и сегодня в научном дискурсе появился даже термин «виртуальная языковая личность». Ученые рассматривают языковую личность как междисциплинарный феномен, и мы можем встретить определение данного понятия в разных областях познания: лингвистике, литературоведении, социологии и др. Выявленные учеными особенности этого феномена определяются многими факторами, в том числе национально-специфическими, этническими, социальными, политическими и др.

Поскольку языковая личность формируется в основном в школе и вузе, необходим педагогический взгляд на проблему, учитывающий названные современной наукой составляющие данного феномена: лингвистическую, культурологическую, когнитивную, коммуникативную, психологическую, аксиологическую и проч. И такие публикации сегодня появляются [2; 6].

Опираясь на модель Ю. Н. Караулова [5], мы можем говорить о трех главных составляющих языковой личности с точки зрения образовательного процесса:

- 1) языковая и речевая компетенции, владение языком;
- 2) когнитивная компетенция – тезаурус, репрезентирующий картину мира;
- 3) коммуникативная компетенция – прагматикон, система мотивов, устано-

вок, целей, ценностей, коммуникативных ролей, ответственность за свое речевое поведение.

Содержание языковой, речевой и коммуникативной компетенций прописано методической наукой. В составе когнитивной компетенции языковой личности нам бы хотелось особо выделить знания о языковой политике государства, ведь ответственность личности предполагает знание своих прав и обязанностей.

Как государственные законы организуют безопасное пространство для языковой личности?

Языковая политика Российской Федерации призвана обеспечить лингвистическую безопасность государства. В советский период она была частью общей государственной политики, и не существовало конкретных правовых актов, посвященных языку. Первый законодательный акт Российской Федерации, определивший языковую политику, это Закон «О языках народов РСФСР» [4], изданный в 1991 году. Он закрепил русский язык в качестве государственного языка страны, и государство признало равные права всех языков народов России.

В 2005 году был создан Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» [8]. Этот документ продолжает совершенствоваться, в него вносятся изменения и дополнения, отражающие состояние речевой среды.

Лингвистическая безопасность России получила официальную защиту. От каких угроз государство стремится защитить общество и граждан? Обратимся к рассмотрению последней редакции Закона.

В первой статье Закона «Русский язык как государственный язык Российской Федерации» названа одна из угроз, разрушающих современное речевое пространство – низкий уровень речевой грамотности – и обозначены три пути

ее преодоления: а) определены сферы, в которых должны соблюдаться нормы, б) дано определение норм языка и в) прописан порядок создания словарей.

«При использовании русского языка как государственного языка Российской Федерации... должны соблюдаться нормы современного русского литературного языка... под нормами современного русского литературного языка понимаются правила использования языковых средств, зафиксированные в нормативных словарях, справочниках и грамматиках. Порядок формирования и утверждения списка таких словарей, справочников и грамматик, требования к составлению и периодичности издания нормативных словарей, предусмотренных настоящей частью, утверждаются Правительством Российской Федерации на основании предложений Правительственной комиссии по русскому языку...» (ред. ФЗ от 28.02.2023 № 52-ФЗ) [8].

В этой же статье Закона обозначены еще две угрозы лингвистической безопасности: «При использовании русского языка как государственного языка Российской Федерации не допускается употребление слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка (в том числе нецензурной брани), за исключением иностранных слов, которые не имеют общеупотребительных аналогов в русском языке и перечень которых содержится в нормативных словарях...» (ред. ФЗ от 28.02.2023 № 52-ФЗ) [8].

Еще более важное значение для ликвидации угроз лингвистической безопасности имеет четвертая статья Закона «Защита и поддержка государственного языка Российской Федерации». В ней речь идет не о решении частных речевых проблем, упомянутых ранее, а о совершенствовании всей системы образования. Нам представляется необходимым включить в этот процесс всё языковое

образование, в том числе обучение иностранным языкам.

«В целях защиты и поддержки государственного языка Российской Федерации федеральные органы государственной власти... принимают меры по совершенствованию системы образования и системы подготовки специалистов в области русского языка и преподавателей русского языка как иностранного языка, а также осуществляют подготовку научно-педагогических кадров для образовательных организаций с обучением на русском языке за пределами Российской Федерации» (ред. ФЗ от 02.07.2013 № 185-ФЗ) [8].

В этой статье Закона прописаны обязанности федеральных органов власти, которые:

«6) осуществляют государственную поддержку издания словарей, справочников и грамматик русского языка, создания информационных ресурсов, содержащих информацию о нормах современного русского литературного языка (ред. ФЗ от 28.02.2023 № 52-ФЗ);

7) осуществляют контроль за соблюдением законодательства Российской Федерации о государственном языке Российской Федерации, в том числе за использованием слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка, путем организации проведения независимой экспертизы» (ред. ФЗ от 05.05.2014 № 101-ФЗ) [8].

Знание Закона о языке – основа организации образовательного пространства, обеспечивающего решение конкретных проблем лингвистической безопасности. На волне подъема традиционных патриотических ценностей государство обратило внимание на засилье иностранной культуры, и был сделан новый законодательный шаг. В 2025 году принят Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», или, как его называют, «закон

о вывесках». Он напрямую запрещает бездумное использование иностранных слов в качестве «информации, предназначенной для публичного ознакомления потребителей и не являющейся рекламой» [9].

В заключение мы снова обратимся к Федеральному закону «О безопасности», принятому уже в 2010 году, точнее к его редакции от 2023 года. Третья статья закона «Содержание деятельности по обеспечению безопасности» определяет действия, на основе которых может быть разработана система лингвистической безопасности государства, общества и личности. Назовем некоторые из них:

«– определение основных направлений государственной политики и стратегическое планирование в области обеспечения безопасности;

– правовое регулирование в области обеспечения безопасности;

– разработка и применение комплекса оперативных и долговременных мер по выявлению, предупреждению и устранению угроз безопасности, локализации и нейтрализации последствий их проявления;

– организация научной деятельности в области обеспечения безопасности;

– координация деятельности федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления в области обеспечения безопасности» [10].

Подводя итог представленным размышлениям, можно сделать следующие выводы:

1. Лингвистическая безопасность в полиэтническом пространстве РФ является гарантом государственной целостности, следовательно, необходимо обеспечение устойчивого развития общегосударственного языка во взаимодействии с другими языками.

2. Лингвистическая безопасность предполагает защиту от угроз и самого языка, и его носителя – языковой личности. Основу воспитания личности составляют ценности, и язык – аксиологическая категория, обуславливающая потенциал всего образовательного процесса.

3. Воспитание языковой личности при изучении родного языка и развитие вторичной языковой личности при овладении иностранным языком имеют целью формирование речевого иммунитета – способности противостоять деструктивности речевой среды.

4. Проблемы защищенности носителей языка от внешних и внутренних угроз решаются сегодня вне системного подхода. Научное сообщество пока не выработало рекомендаций по созданию единого безопасного образовательного пространства для языковой личности. Государственная политика, связанная с защитой языка и его носителей, недостаточно активна.

Надеемся, представленный нами взгляд на проблемы безопасности языка и языковой личности, опирающийся на современное законодательство, привлечет внимание исследователей к разработке системы лингвистической безопасности.

#### Список источников

1. Баженова И. В., Пищальникова В. А. Актуальные проблемы лингвистической безопасности: монография. М., 2015. 150 с.
2. Дерябина Н. А. Языковая личность как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2011. № 3. С. 108–114. URL: <https://journals.urfu.ru/> (дата обращения: 08.02.2026).

3. О безопасности [Электронный ресурс]: Закон РФ от 05.03.1992 № 2446-I. URL: [egalacts.ru/doc/zakon-rf-ot-05031992-n-2446-1-o/](http://egalacts.ru/doc/zakon-rf-ot-05031992-n-2446-1-o/) (дата обращения: 08.02.2026).

4. О языках народов Российской Федерации [Электронный ресурс]: Закон РФ от 25.10.1991 № 1807. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_15524](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_15524) (дата обращения: 08.02.2026).

5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. 216 с.

6. Малинин В. А., Сороковых Г. В., Шестакова С. М. Формирование лингвистической безопасности личности как условие воспитания молодёжи // Московский педагогический журнал. 2024. № 3. С 18–29.

7. Ремизов В. А., Янкова Н. А. Лингвосоциокультурная безопасность в антропологическом и институциональном измерениях // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 6. С. 75–84.

8. О государственном языке Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 01.06.2005 г. № 53-ФЗ. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/22441> (дата обращения: 08.02.2026).

9. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 24.06.2025 № 168-ФЗ. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_508347/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_508347/) (дата обращения: 08.02.2026).

10. О безопасности [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 28.12.2010 № 390-ФЗ (ред. от 10.07.2023). URL: <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 08.02.2026).

### Информация об авторах

**Л. Н. Вьюшкова** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, [l\\_vjushkova@mail.ru](mailto:l_vjushkova@mail.ru)

**А. А. Вьюшков** – старший преподаватель кафедры уголовного права, процесса и криминалистики, Сибирский университет потребительской кооперации, [mirrorer@yandex.ru](mailto:mirrorer@yandex.ru)

### Information about the authors

**L. N. Vyushkova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, [l\\_vjushkova@mail.ru](mailto:l_vjushkova@mail.ru)

**A. A. Vyushkov** – a Senior Lecturer at the Department of Criminal Law, Process and Criminalistics, Siberian University of Consumer Cooperation, [mirrorer@yandex.ru](mailto:mirrorer@yandex.ru)

*Статья поступила в редакцию 24.04.2026; одобрена после рецензирования 18.05.2026; принята к публикации 25.05.2026.*

*The article was submitted 24.04.2026; approved after reviewing 18.05.2026; accepted for publication 25.05.2026.*

Научная статья

УДК 004.8

## Автоматизированная оценка письменных работ и устной иноязычной речи с помощью ИИ: потенциальные риски и критерии качества обратной связи

**Никита Александрович Криволап<sup>1</sup>, Инна Алексеевна Андреева<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия

**Аннотация.** В данной статье анализируется применение ИИ для автоматизированной оценки письменных работ и устной иноязычной речи с акцентом на ключевые технические, педагогические, методологические и этико-правовые риски. Предлагается система критериев качественной обратной связи: валидность и надежность, справедливость, диагностичность и конкретность, ясность и действенность, своевременность и адаптивность, объяснимость и индикация уверенности, модально-специфическая уместность, безопасный тон и защита данных.

**Ключевые слова:** автоматизированная оценка, искусственный интеллект, письменная речь, устная иноязычная речь, распознавание речи (ASR), обратная связь, критерии качества, валидность и надежность, справедливость и смещения, формативная оценка, объяснимость

**Для цитирования:** Криволап Н. А., Андреева И. А. Автоматизированная оценка письменных работ и устной иноязычной речи с помощью ИИ: потенциальные риски и критерии качества обратной связи // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2. С. 71–78.

Original article

## Automated assessment of written works and oral foreign language speech using AI: potential risks and feedback quality criteria

**Nikita A. Krivolap<sup>1</sup>, Inna A. Andreeva<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russia

**Abstract.** This article analyzes the use of AI for automated assessment of written and spoken foreign language assignments, focusing on key technical, pedagogical, methodological, and ethical-legal risks. A system of criteria for quality feedback is proposed: validity and reliability, fairness, diagnosticity and specificity, clarity and effectiveness, timeliness and adaptability, explainability and confidence indication, modality-specific appropriateness, secure tone, and data protection.

**Keywords:** automated assessment, artificial intelligence, written speech, oral foreign language speech, automated speech recognition (ASR), feedback, quality criteria, validity and reliability, fairness and bias, formative assessment, explainability

**For citation:** Krivolap N. A., Andreeva I. A. Automated assessment of written works and oral foreign language speech using AI: potential risks and feedback quality criteria. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 2, pp. 71–78. (In Russ.)

Понятие «искусственный интеллект» (далее ИИ) оформилось в научной повестке в 1950-е гг. Важным ру-

бежом стала Дартмутская конференция 1956 г., на которой Джон Маккарти, Марвин Мински, Аллен Ньюэлл и их

коллеги предложили программу исследований по созданию систем, моделирующих человеческое мышление [6].

В последующие десятилетия ИИ превратился в одно из ведущих направлений информатики: рост вычислительных мощностей и развитие алгоритмов ускорили прогресс и привели к появлению прикладных технологий, включая распознавание речи и компьютерное зрение.

Сегодня под ИИ понимают программные системы, воспроизводящие элементы когнитивной деятельности человека: они анализируют данные, делают выводы и принимают решения, обучаясь на опыте и постоянно совершенствуясь [5]. Современный ИИ объединяет широкий спектр методов: от машинного обучения и нейронных сетей до глубокого обучения и других подходов (рис. 1).



Рис. 1. Связь между ИИ, машинным обучением, нейронными сетями и глубоким обучением

Технологии ИИ стремительно встраиваются в систему образования. В документах ЮНЕСКО обозначены ключевые направления их применения: управление и реализация образовательной политики; поддержка обучения и оценивания; расширение профессиональных возможностей педагогов и повышение качества преподавания; развитие непрерывного образования на протяжении всей жизни [1].

В российском контексте курс на масштабное внедрение ИИ закреплён нормативно: распоряжение Правительства РФ предписывает к 2030 г. обеспечить использование в образовательных организациях ИИ-решений для сопровождения учебного процесса, поддержки управленческих решений и выстраивания цифрового взаимодействия между участниками образовательных отношений и др. [2].

Практическое содержание этой повестки включает персонализацию обучения и адаптивные образовательные траектории, интеллектуальные тренажёры и виртуальные лаборатории, цифровых ассистентов для тьюторства и навигации по контенту, а также полуавтоматическую проверку заданий и раннюю диагностику учебных трудностей. На управленческом контуре предполагается развертывание предиктивной аналитики для прогнозирования набора и рисков отставания, оптимизация расписаний и распределения ресурсов, мониторинг показателей эффективности и поддержки принятия решений на основании данных. Для коммуникации и сервисной составляющей формируются цифровые профили обучающихся и педагогов, электронные портфолио, внедряются умные сервисы обратной связи и единые платформы взаимодей-

ствия, обеспечивающие сквозной электронный документооборот и интеграцию с федеральными и региональными информационными системами через стандартизованные интерфейсы.

Реализация намеченных целей требует устойчивой инфраструктуры данных и вычислений, развертывания безопасных облачных и локальных мощностей, создания качественных датасетов с отлаженными процессами обезличивания и управления жизненным циклом, а также механизмов интеграции на основе открытых API. Наряду с технологической составляющей предусмотрены организационные меры: пилотные проекты и апробация решений в регионах, создание центров компетенций и методической поддержки, масштабирование успешных практик, развитие партнерств с индустрией и академическим сообществом, грантовые и субсидийные механизмы, а также регуляторные «песочницы» для отработки новых моделей и инструментов. Особое внимание уделяется подготовке кадров: обновлению образовательных программ, повышению квалификации педагогов и ИТ-специалистов, развитию цифровой, алгоритмической и медиаграмотности у всех участников образовательного процесса.

Нормативная рамка дополняется требованиями к этике и безопасности применения ИИ. В центре – защита персональных данных и приватности в соответствии с действующим законодательством, обеспечение киберустойчивости, предотвращение алгоритмической предвзятости, прозрачность и объяснимость решений, процедуры валидации, сертификации и регулярного аудита ИИ-систем. Подчеркивается человекоцентричный подход: ИИ должен усиливать, а не подменять профессиональную роль педагога, снижать его рутинную нагрузку, но оставлять за ним ключевые педагогические и оценочные

решения. Важным условием устойчивости выступают интероперабельность, исключение избыточной технологической зависимости, а также механизмы управления изменениями в образовательных организациях.

По наблюдениям Е. Ю. Костюкович, внедрение так называемых «смарт-ботов» в преподавание иностранных языков способствует развитию практически всех составляющих иноязычной коммуникативной компетентности языковых, речевых и социокультурных компонентов [4].

Обзор научных публикаций позволяет очертить ключевые дидактические возможности технологий искусственного интеллекта в лингводидактике, среди которых:

1. Индивидуализация обучения. Алгоритмы машинного обучения, анализируя данные об успеваемости и динамике продвижения студента, формируют персональные траектории и подбирают уроки с заданиями, соответствующие его текущим потребностям и уровню.

2. Усиление интерактивности. Платформы и приложения на базе ИИ предоставляют доступ к широкому набору интерактивных уроков, тренажеров, упражнений и игровых сценариев для отработки разнообразных навыков. Сюда относятся и виртуальные преподаватели/чат-боты, позволяющие задавать вопросы в реальном времени, вести диалог и практиковать дискуссию [3].

3. Поддержка автономной работы. ИИ-сервисы обеспечивают круглосуточный доступ к базам знаний и способны выступать в роли внеаудиторного тьютора: объяснять правила и тонкости употребления лексики, проводить первичную проверку письменных работ и т. п. В качестве примеров – системы распознавания речи, предлагающие обратную связь по произношению и коммуникативным аспектам, а также инструменты машинного перевода, об-

легчающие работу с аутентичными материалами.

4. Автоматизация контроля и оценивания. Технологии ИИ берут на себя рутинные процедуры оценивания знаний, умений и навыков (ЗУН), включая проверку орфографии, грамматики и др., что позволяет преподавателю эффективнее отслеживать прогресс и формировать адресную обратную связь. Большинство ИИ-платформ предоставляют мгновенные комментарии по выполненным заданиям, помогая обучающимся лучше усваивать материал [4].

5. Рост мотивации и вовлеченности. Адаптивность, интерактивные механики и выразительный визуальный дизайн материалов, созданных с использованием ИИ, поддерживают интерес и повышают включенность студентов в учебный процесс.

На практике указанный потенциал воплощается через разнообразие ИИ-ориентированных систем, платформ и приложений, интегрируемых в курс обучения иностранному языку [7].

Опираясь на модель содержания профессионально-коммуникативной стратегии, процесс организации корректирующей письменной обратной связи с применением ИИ можно описать так. Педагогическая цель – помочь обучающемуся увидеть собственные сильные стороны и зоны роста в письменной речи и последовательно повысить ее качество. Коммуникативная цель – ясно и доброжелательно сообщить об удачных и проблемных аспектах работы, поддержать мотивацию к улучшению и отметить достижения. Ценностный фундамент стратегии составляют ориентиры на личностное развитие, признание субъектности обучающегося и универсальные гуманистические принципы (включая правило «не навреди», релевантное и медицине, и педагогике).

Реализация профессионально-коммуникативных стратегий обратной связи

с использованием искусственного интеллекта (ОСИИ) может строиться по следующей схеме [6]:

1. Первичная экспертиза работы преподавателем: проверка формальных критериев и решение о допуске к оцениванию.

2. Формулирование запроса к ИИ и запуск технической проверки материала.

3. Содержательный качественный разбор по ключевым аспектам и подготовка сводной характеристики.

4. Критическая оценка и редактирование комментариев, сгенерированных ИИ.

5. Формирование итоговой обратной связи для обучающегося и принятие решения по оценке [6].

ИИ-оценивание органично вписывается в формативное оценивание как инфраструктура для непрерывных малых циклов «цель – свидетельства – обратная связь – следующий шаг». Оно позволяет быстро собирать данные о процессе и продукте обучения, анализировать их и переводить в персонализированную обратную связь, ориентированную на критерии успеха. Благодаря скорости и низкой маржинальной стоимости ИИ делает возможными частые, низкорисковые проверки понимания, автоматическую диагностику типичных ошибок, предложения по исправлению и задания «ровно по уровню». Ключ в том, что ценность ИИ не в выставлении баллов, а в повышении диагностичности, своевременности и адресности обратной связи, включая «feed up» (прояснение цели), «feed back» (где я сейчас) и «feed forward» (что делать дальше).

В педагогике мастерства, где обучение строится вокруг четко определенных компетенций, порогов овладения и вариативного темпа, ИИ-оценивание выступает механизмом оперативного отслеживания вероятности освоения каждой микрокомпетенции и управления адаптивной подачей материалов. Моде-

ли трассировки знаний и карты навыков связывают задания с конкретными умениями, фиксируют прогресс, выявляют пробелы и подбирают корректирующее обучение или расширяющие задания. Это поддерживает индивидуальные траектории и переход по факту достижения мастерства, а не по календарю, а также обеспечивает прозрачные «следы» обучения и микросертификацию. При этом важны прозрачность критериев и объяснимость рекомендаций: ученику и учителю должно быть видно, какие свидетельства легли в основу вывода и как на них можно повлиять.

Одновременно ИИ-оценивание требует профессионального суждения педагога и тщательной инженерии задач [9]. Качество и справедливость зависят от валидности заданий, ясности критериев и калибровки моделей на репрезентативных данных; риски включают смещения, опору на поверхностные корреляции, «иллюзии точности», возможность халтуры и снижение мотивации при чрезмерной автоматизации. Эти риски снижаются, когда ИИ используется как ассистент: генерирует черновики комментариев, визуализирует шаблоны ошибок и предлагает следующие шаги, а учитель утверждает и контекстуализирует; когда обратная связь привязана к критериям и примерам, а не к общим формулировкам; когда обеспечены прозрачность, защита данных, возможность обжалования и альтернативные формы демонстрации результата; когда ИИ поддерживает само- и взаимооценивание и развивает саморегуляцию. Для высоких ставок роль ИИ целесообразно ограничивать предварительным скорингом, модерацией и аналитикой, оставляя итоговые решения за экспертами. В такой конфигурации ИИ-оценивание становится технологическим сердцем формативного оценивания и естественным операционным слоем педагогики мастерства, усиливая, а не заменяя пе-

дагогическое решение [9].

На практике наиболее удобным инструментом для такой схемы нам показался чат-бот «Chat AI bot» в мессенджере Telegram: он поддерживает отправку как объемных сообщений (куда можно вставить полный текст работы), так и файлов с работой. Ниже приведен универсальный шаблон запроса:

– *Контекст: «дисциплина – иностранный язык, жанр работы – [эссе/отчет/реферат], уровень обучающегося – [A2/B1/B2/...], цель проверки – [уточните]. Критерии оценивания: [перечислите]. Ограничения: не переписывай весь текст, давай точечные рекомендации. Тон – доброжелательный, поддерживающий. Текст для анализа: [вставьте текст/файл].»*

*Шаг 2. Техническая проверка (маркировка без переписывания текста)*

– «Выступай как лингвист-редактор. Проанализируй текст на орфографию, пунктуацию, грамматику, лексику и регистр. Каждый найденный фрагмент цитируй и маркируй тегами: [ГРАМ], [ПУНКТ], [ЛЕКС], [СТИЛЬ], [КОГЕР]. Для каждого случая дай: 1) краткое объяснение (1–2 фразы); 2) 1–2 варианта исправления. Не предлагай сплошную переписку текста. В конце – сводка типичных ошибок и три приоритета для доработки. Текст: [вставьте].»

– «Сфокусируйся на нарушениях академического регистра: разговорные слова, клише, избыточность. Отмечай примеры, предлагай нейтральные перефразировки и объясняй, почему так лучше. Не меняй авторскую позицию. Текст: [вставьте].»

– «Проверь связность и логические переходы. Укажи, где не хватает связок, где нарушена последовательность тезис – аргумент – пример. Предложи 5–7 подходящих маркеров связи (however, moreover и т. п.) и покажи, куда их вставить. Текст: [вставьте].»

*Шаг 3. Содержательный качественный разбор и сводная характеристика*

– «Оцени соответствие задания: тема, тезис, структура, глубина аргументации, работа с источниками. Для каждого аспекта дай краткий вердикт (соответствует / частично / не соответствует) и одно доказательство -цитату из текста. Заверши сводной характеристикой на 120–150 слов: 2 сильные стороны, 2 зоны роста, общий вектор доработки. Текст: [вставьте].»

– «Оцени работу по рубрике: Содержание (30 %), Организация/структура (20 %), Аргументация и примеры (20 %), Лексика и стиль (15 %), Грамматика и точность (15 %). Для каждого критерия: балл 1–5, краткое обоснование (1–2 предложения) и ссылка на конкретное место в тексте. Посчитай итоговый балл с весами и сформулируй уровень (А/В/С и т. д.). Текст: [вставьте].»

– «Сформируй персонализированную обратную связь в формате “Плюс – Дельта – Совет”: 3 сильные стороны (с примерами из текста), 3 зоны роста (почему это важно), 3 конкретных шага улучшения, которые автор может выполнить за 30–40 минут. Тон – доброжелательный, мотивирующий. Текст: [вставьте].»

*Шаг 4. Критическая оценка и редактирование ответа ИИ (самопроверка модели)*

– «Перепроверь свои замечания: перечисли пункты, где степень уверенности ниже средней, и предложи альтернативные трактовки/правки. Обозначь, какие рекомендации требуют подтверждения преподавателем.»

– «Сошлись на правила/источники (уровень обобщения допустим): укажи, какое правило грамматики/стилистики стоит за каждой ключевой рекомендацией (без выдуманных ссылок). Если сомневаешься, пометь “требует проверки”.»

– «Сократи предыдущую обратную связь до 120–150 слов простым языком

уровня В1, сохранив точность и поддержку.»

*Шаг 5. Итоговая обратная связь для обучающегося*

– «Собери итоговый отзыв для студента (150–200 слов): 1) признание усилий и 1–2 конкретных достижения; 2) приоритетные 2–3 зоны роста с короткими примерами из текста; 3) план доработки на 30 минут (3 шага); 4) фраза поддержки. Избегай жаргона, используй ясные формулировки. Текст: [вставьте].»

– «Подготовь версию обратной связи для уровня А2: короткие предложения, минимум терминов, по одному совету на строку. Текст: [вставьте].»

Дополнительные полезные запросы

– Для самопроверки студентом: «Составь чек-лист самопроверки для жанра [укажите]: 10 пунктов с примерами “как было/как лучше”. Дай мини-инструкцию, как пройти по чек-листу за 10–15 минут. Основа – текст: [вставьте].»

– План редактирования: «Сформируй пошаговый план доработки: Стадия 1 -структура, Стадия 2 -аргументация, Стадия 3 -язык. На каждую стадию: цель, 2–3 действия, критерий готовности. Укажи ориентировочное время (в минутах). Текст: [вставьте].»

– Точечная перефразировка без “призрачного” соавторства: «Выдели 3–5 предложений с наибольшими проблемами ясности. Для каждого -объясни, что мешает пониманию, и предложи 1 пример перефразировки с пометкой “возможный вариант”. Не переписывай весь текст. Текст: [вставьте].»

– Коллокации и естественность (для ИЯ): «Найди неестественные коллокации и кальки. Для каждого случая предложи 1–2 более частотных естественных варианта и кратко поясни выбор. Текст: [вставьте].»

– Сравнение версий: «Сравни Версию 1 и Версию 2 одного текста. Опиши 5 ключевых улучшений и 3 аспекта, которые

всё ещё требуют доработки. Дай общий вывод о прогрессе (80–120 слов). Версия 1: [...]. Версия 2: [...].»

Рекомендации по использованию шаблонов:

1) анонимизируйте работы (убирайте ФИО и чувствительные данные) перед отправкой в чат-бот;

2) четко задавайте контекст, критерии и ограничения (что ИИ должен и не должен делать);

3) всегда выполняйте редактуру: проверяйте фактическую корректность комментариев и их соответствие заданию;

4) предпочитайте подсказочную обратную связь (наводки, примеры, чек-листы) вместо полной переписки текста студенту;

5) фиксируйте итоговые решения и критерии оценивания в журнале, чтобы обеспечить прозрачность и сопоставимость оценок.

Для обратной связи по говорению лучше всего подойдет голосовой ИИ, который слушает, распознает речь и дает структурированный разбор: произношение/интонация, беглость, грамматика, лексика, связность. Оптимальный сценарий: вы говорите 60–90 секунд, затем просите бота сначала транскрибировать вашу речь, потом выделить 3–4 ключевые улучшения с короткими примерами и предложить мини-упражнения: минимальные пары для проблемных звуков, тонированные 1–2 фраз, перефраз двух предложений и набор естественных связок [7].

Полезно заранее задать критерии, попросить отмечать только приоритетные ошибки и сохранять доброжелательный тон. Такой формат дает точечный и понятный фидбэк без «переписывания» всей реплики и помогает быстро увидеть прогресс. Помните, автоматическая оценка фонетики приблизительна – спорные моменты стоит сверять с преподавателем [8].

Если нужен один инструмент «на все случаи», лучший выбор – это универсальный LLM с голосовым режимом: ChatGPT Voice; близкие альтернативы – Google Gemini Live и Microsoft Copilot (voice). Они ведут живой диалог, по запросу делают транскрипт и выдают пошаговую обратную связь; плюс можно моделировать экзаменационные задачи и ролевые ситуации. Для точечной работы над произношением добавьте специализированный тренажер вроде ELSA Speak – он лучше подсвечивает проблемные фонемы, ударение и ритм. Практическое правило: диалог, аргументация и спонтанная речь – ChatGPT/Gemini/Copilot; отработка звуков – ELSA. Чтобы качество фидбэка было высоким, каждый раз формулируйте запрос: сначала транскрибируй, затем оцени по 5 критериям, укажи 3 приоритета и предложи короткий план практики на 10 минут.

ИИ заметно упрощает работу педагога и экономит время на подготовке уроков и проектировании заданий [3]. Вместо многочасового поиска идей, написания вступления и структурирования основной части кейса весь цикл может занять всего несколько минут: преподаватель сразу получает полноценный комплект материалов для проведения занятий.

При этом критически важны точная формулировка промпта к нейросети и тщательная верификация источников, на которые опирается сгенерированный контент.

Дальнейшее изучение и внедрение ИИ в преподавание английского языка представляется весьма перспективным: такие инструменты способны существенно повысить качество и доступность образования, сделать учебный процесс более увлекательным и помочь школьникам успешнее отвечать на вызовы стремительно меняющегося мира.

## Список источников

1. Евдокимова М. Г., Агамалиев Р. Т. Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта [Электронный ресурс] // ЭСГИ. 2023. № 2 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-potentsial-sistem-iskusstvennogo-intellekta> (дата обращения: 20.10.2025).
2. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 2 декабря 2021 г. № 3427-р. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403075723/?ysclid=liuf2qtfk0498832848> (дата обращения: 20.10.2025).
3. Сафонова В. В. Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 1. С. 151–164.
4. Сысоев П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6–16.
5. Титова С. В., Басова И. А., Корнев А. А., Маринина Е. В., Сафонова В. В., Сысоев П. В., Тарева Е. Г., Харламенко И. В. Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования. М., 2023.
6. Шуйская Ю. В., Дроздова Е. А., Мыльцева М. В. Привлечение нейросетей к проведению дебатов на иностранном языке на продвинутом этапе его изучения [Электронный ресурс] // МНКО. 2023. № 2 (99). С. 216–218. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/privlechenie-neyrosetey-k-provedeniyu-debatov-na-inostrannom-yazyke-na-prodvinutom-etape-ego-izucheniya> (дата обращения: 20.10.2025).
7. Beijing consensus on artificial intelligence and education [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303> (дата обращения: 20.10.2025).
8. Pedro F., Subosa M., Rivas A., Valverde P. (2019) Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994> (дата обращения: 20.10.2025).
9. Prud'homme-Généreux A. Writing Case Studies Using Generative AI: Intimate Debate Case Study. Faculty Focus. April 3, 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-with-technology/articles/writing-casestudies-using-generative-ai-intimate-debate-case-study/> (дата обращения: 20.10.2025).

## Информация об авторах

**Н. А. Криволап** – преподаватель университетского колледжа, Армавирский государственный педагогический университет, [krivolap.nicita@yandex.ru](mailto:krivolap.nicita@yandex.ru)

**И. А. Андреева** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Армавирский государственный педагогический университет, [andia70@mail.ru](mailto:andia70@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0009-0009-3118-0829>

## Information about the authors

**N. A. Krivolap** – University college lecturer, Armavir State Pedagogical University, [krivolap.nicita@yandex.ru](mailto:krivolap.nicita@yandex.ru)

**I. A. Andreeva** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Armavir State Pedagogical University, [andia70@mail.ru](mailto:andia70@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0009-0009-3118-0829>

*Статья поступила в редакцию 06.11.2025; одобрена после рецензирования 12.11.2025; принята к публикации 17.11.2025.*

*The article was submitted 06.11.2025; approved after reviewing 12.11.2025; accepted for publication 17.11.2025.*

Научная статья

УДК 372.881.161.1

## Методические подходы к снижению зависимости студентов от искусственного интеллекта при обучении РКИ

**Анастасия Владимировна Володина<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Россия

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы, связанные с использованием искусственного интеллекта при изучении и преподавании русского языка как иностранного, и возможные пути решения. Автор отмечает, что активное внедрение ИИ облегчает преподавателям подготовку к занятиям, но одновременно создает трудности при оценке самостоятельности обучающихся и формировании у них навыков письменной речи. В работе анализируются возможные способы ограничения применения ИИ, включая изменение формулировок заданий, использование методов групповой работы и взаимного рецензирования, а также внедрение творческих и проектных форм учебной деятельности. Делается вывод о необходимости адаптации методики преподавания РКИ к новой образовательной реальности и сохранения приоритета развития самостоятельного письма и критического мышления студентов.

*Ключевые слова:* преподавание РКИ, искусственный интеллект, обучение письму, ChatGPT, нейросети в образовании, методика преподавания

*Для цитирования:* Володина А. В. Методические подходы к снижению зависимости студентов от искусственного интеллекта при обучении РКИ // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2. С. 79–86.

Original Article

## Methodological Approaches to Reducing Students' Dependence on Artificial Intelligence in Teaching Russian as a Foreign Language

**Anastasiia V. Volodina<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

*Abstract.* The article examines the challenges and possible solutions related to students' use of artificial intelligence in learning Russian as a foreign language. The author notes that while the active introduction of AI facilitates teachers' lesson preparation, it simultaneously creates difficulties in assessing students' independent work and developing their writing skills. The paper analyzes possible ways to limit the use of AI, including reformulating assignments, employing methods of group work and peer review, as well as introducing creative and project-based learning formats. The author concludes that the methodology of teaching Russian as a foreign language should be adapted to the new educational reality while maintaining the priority of developing students' independent writing and critical thinking skills.

*Keywords:* teaching Russian as a foreign language (RFL), artificial intelligence, teaching writing, ChatGPT, neural networks in education, teaching methodology

*For citation:* Volodina A. V. Methodological Approaches to Reducing Students' Dependence on Artificial Intelligence in Teaching Russian as a Foreign Language. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 2, pp. 79–86. (In Russ.)

Искусственный интеллект играет всё большую роль в жизни современного человека. Активно он проникает и в сферу изучения иностранных языков. Многие преподаватели используют его при подготовке к занятиям для генерации изображений, написания и адаптации текстов, разработки упражнений, озвучивания текстов для аудирования и т. д. Возможности использования различных нейросетей изучались, например, Л. П. Клобуковой, Н. Д. Майоровым и Ю. А. Кочетковой [4]. Авторы отмечают, что созданные с помощью нейросетей упражнения «помогают иностранным студентам овладевать различными функционально-стилистическими подсистемами современного русского языка, обслуживающими разные сферы их деятельности ... способствуют развитию у инофонов критического и креативного мышления, а также навыков работы в команде» [4, с. 741]. Исследуются возможности применения ИИ для оценки уровня студентов [3]. Существует также множество статей и методических разработок, посвященных использованию ИИ не только преподавателями РКИ, но и студентами. Например, предлагаются методы использования чат-ботов для внеаудиторной речевой практики [11]. Отдельно изучаются перспективы использования одной из самых популярных генеративных нейросетей – ChatGPT [5; 9]. Задания, предполагающие использование ИИ студентами, появляются и в учебных пособиях. Отметим, например, последнее пособие для студентов высоких уровней «Россия под стук колёс» Е. С. Стрёмовой, В. А. Леонтьевой и др. [10], в котором есть задания на составление промта.

Хотя искусственный интеллект облегчает подготовку к занятиям и открывает новые возможности для изучения иностранного языка, он может создавать значительные трудности в работе

преподавателя. Не секрет, что студенты активно используют ИИ при изучении РКИ, причем как для написания письменных работ, так и при выполнении стандартных подстановочных упражнений и перевода учебных текстов. Безусловно, это негативно сказывается на учебном процессе и замедляет усвоение иностранного языка (равно как и иной учебной дисциплины). Еще до активного внедрения ИИ в повседневную жизнь исследования показывали, что студенты, списывающие домашние задания из каких-либо источников, показывают более низкие результаты на экзаменах по сравнению с теми, кто выполнял домашнюю работу самостоятельно [12].

Исследование, проведенное в Национальном университете наук и технологий «Политехника» в Бухаресте (Румыния) свидетельствует о том, что и сами студенты осознают возможные негативные последствия использования ИИ. Так, 16,5 % респондентов отметили негативное влияние сервисов искусственного интеллекта на критическое мышление и чрезмерную зависимость от ИИ (при этом более 80 % студентов также считают, что нейросети повышают эффективность обучения и способствуют росту их успеваемости) [15, с. 5–6]. Кроме того, ИИ ставит перед преподавателем серьезные этические и практические вопросы: как оценивать работу таких недобросовестных студентов? как определить, самостоятельно ли написана работа? как ограничить использование студентами ИИ и стоит ли это делать?

Наиболее простым и очевидным способом решения данных проблем представляется ограничение использования электронных устройств в аудитории, что, однако, не всегда возможно: часто студенты работают с электронными версиями учебных пособий, привычным для многих преподавателей и обучающихся стало и выполнение заданий на

различных онлайн-платформах, таких как Learning Apps, DiaClass, SimpleClass и других, позволяющих внести разнообразие в процесс обучения. Кроме того, вне зоны контроля преподавателя остается использование студентами ИИ при выполнении домашних заданий.

Возможным способом решения проблемы являются также дисциплинарные меры: подозреваемый в недобросовестном использовании ИИ студент выполняет задание повторно или получает неудовлетворительную оценку. Но если использование искусственного интеллекта студентом уровней A1–B1, как правило, очевидно преподавателю (из-за отсутствия ошибок, использования далеко выходящих за рамки уровня лексики и грамматики), то определить самостоятельность выполнения работы студентами более высоких уровней порой становится затруднительным, особенно при составлении студентом грамотного промта.

По-видимому, стоит признать, что присутствие искусственного интеллекта в нашей жизни – явление не временное. Вполне вероятно, что многие повседневные задачи, которые мы привыкли решать самостоятельно и выполнению которых на иностранном языке мы порой учим наших студентов, в будущем будут выполняться ИИ (к примеру, уже сейчас к его помощи прибегают носители языка при деловой переписке, письменном переводе). В образовании также возможен «переход на новую парадигму обучения в триаде субъектов образовательного процесса “студент РКИ – искусственный интеллект – педагог”» [11, с. 314]. Тем не менее не вызывает сомнений важность развития навыков самостоятельного письма, формулирования и доказывания мыслей на иностранном языке, а потому преподавателям РКИ необходимо искать новые способы организации уроков, предлагать новые типы и формулировки заданий.

Так, можно предположить, что письменные задания, на которые преподаватели порой не хотели «тратить время» в аудитории и которые нередко становились частью домашней работы, вновь всё чаще будут выполняться в классе под контролем преподавателя. Распространение могут получить разнообразные формы создания письменных текстов в мини-группах или парах. К такому формату особенно легко адаптируются творческие виды письменных работ, например, сочинение сюжетных текстов с обязательным использованием изучаемой лексики или задания, в которых студенты получают начало и/или конец текста и должны восстановить его. Совместная работа, обмен мнениями и идеями способствует вовлечению студентов, повышению их мотивации и созданию оригинальных и необычных текстов.

Вполне возможно организовать групповую работу и над классическим эссе с системой аргументов и доказательств. В этом случае необходимо предварительно обсудить со студентами структуру эссе и совместно подобрать аргументы (с помощью преподавателя при первом знакомстве с форматом эссе, самостоятельно внутри мини-группы – при последующей работе). Далее каждый студент получает задание написать один из фрагментов будущего текста (вступление, один из примеров-аргументов, заключение), а затем студенты вновь работают в мини-группах, проверяя и дополняя фрагменты друг друга, соединяя их в единый текст. И хотя такая форма работы, безусловно, не может заменить индивидуальной работы студента над эссе, она может стать первым этапом знакомства с данным жанром, при котором каждый студент может получить успешный опыт самостоятельного написания фрагмента текста.

При написании эссе или его частей возможно также использование метода

«peer review» (метода рецензирования), широко применяемого, к примеру, на курсах академического письма на английском, но, кажется, менее распространенном в преподавании РКИ. Как отечественными, так и зарубежными исследователями отмечается эффективность этого метода при развитии навыков письменной речи, а также критического мышления, оценивания, способности воспринимать критику своей работы [6, с. 58]. Суть метода состоит в том, что студенты должны оценить работы друг друга по критериям, которые, как правило, включают оценку содержания, структуры и композиции работы, грамотности, и предложить рекомендации по улучшению. При этом проверяться могут тексты, написанные как в классе непосредственно перед рецензированием, так и дома.

Как видно из результатов эксперимента, проведенного на факультете иностранных языков НИ МГУ им. Н. П. Огарёва, этот метод особенно эффективен при работе с текстами, обладающими четкой структурой, такими как эссе. Анализируя структуру чужой работы, студенты лучше понимают особенности жанра; как правило, им удается довольно объективно оценить тексты с точки зрения содержания. Менее эффективен этот метод при оценке лексики и грамматики, так как уровень знаний студентов примерно одинаков, и они не всегда могут заметить и корректно исправить ошибки друг друга [6, с. 63]. Данное исследование проводилось среди русскоязычных студентов НИ МГУ, изучающих английский язык. Однако, как показывает наш опыт применения данного метода с китайскими стажерами, изучающими РКИ, учащиеся довольно успешно находят друг у друга мелкие грамматические ошибки при использовании падежных и глагольных форм, а также орфографические ошибки и описки, особенно характерные для

студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

Предлагая студентам оценить работы друг друга, преподаватель может ввести дополнительный критерий – подозрение на использование ИИ, которое студенты, разумеется, должны аргументировать. Одним из очевидных признаков текста, написанного искусственным интеллектом, помимо отсутствия ошибок и описок, безусловно, является использование выходящей за рамки уровня лексики и грамматики: студенты могут просто не понять значительную часть такого текста. В результате учащиеся могут наглядно увидеть разницу между текстами, написанными их сокурсниками и ИИ, и, возможно, задумаются над целесообразностью его использования при выполнении самостоятельных работ.

Стоит подчеркнуть, что метод рецензирования не заменяет оценки работ преподавателем. Наиболее удобным является формат, когда студенты оценивают части работ или черновики, а преподавателю сдают уже проверенную однокурсниками, исправленный и дополненный текст.

Анализируя разнообразные форматы работы над письменными заданиями в аудитории, исследователь и преподаватель английского языка И. Малинина подчеркивает важность медленного самостоятельного письма в спокойной домашней обстановке, когда студент не ограничен во времени, может прерывать работу и возвращаться к ней, многократно исправлять и переписывать [13, с. 74]. Для контроля использования ИИ в этом случае Малинина предлагает изменить формулировки заданий. Так, вместо задания «напишите эссе по теме» преподаватель может дать студентам проблемное задание, предполагающее анализ нескольких источников и выбор одного из вариантов. К примеру, в рамках темы «Изучение иностранных языков» студентам уровня В1 мы,

следуя за И. Малининой, предлагаем использовать следующее задание: «Вы директор школы иностранных языков и хотите открыть новый курс. Выберите, какой иностранный язык вы хотите предложить клиентам, какие методы будут использоваться в вашей школе, и напишите рекламный пост в социальных сетях. Используйте информацию с занятий 9 и 10 октября». На указанных занятиях могла обсуждаться статистика самых популярных иностранных языков, тексты, рассказывающие о плюсах и минусах разных методов обучения. Отсылка к материалам прошлых занятий здесь выступает в качестве «слепого пятна» для ИИ. Разумеется, студент по-прежнему может прибегнуть к искусственному интеллекту, однако составление качественного промта потребует от него гораздо больших усилий и как минимум обращения к пройденному материалу.

Другой способ создания подобного «слепого пятна» – использование видеоматериалов. Эссе по видео, включающее постановку проблемы, анализ видеофрагмента и приведение примеров из собственного опыта, много лет предлагается китайским стажерам уровня В1–В2 в Институте Пушкина на финальном экзамене по практическому курсу русского языка. Использование незнакомого студентам видеофрагмента позволяет контролировать характерное для китайских студентов стремление использовать в письменных работах фрагменты ранее заученных монологов по разным темам. Думается, оно способно также ограничить применение студентами ИИ. Отметим, однако, что на сегодняшний день (осень 2025 г.) популярные нейросети ChatGPT, Google Gemini, DeepSeek успешно справляются с заданием написать эссе по известным фильмам или фрагментам телепрограмм. Даже не имея технической возможности проанализировать само

видео, они анализируют его название, доступные в интернете кадры, и, что наиболее существенно, комментарии и рецензии зрителей. Таким образом, возможно сгенерировать полностью соответствующее критериям эссе, включающее в том числе подробный анализ эпизодов, образов героев, ключевых образов-символов (для примера мы попросили сгенерировать эссе по популярному мультфильму студии Pixar, лауреату премии «Оскар» 2019 г. «Бао», реж. Д. Ши). Гораздо менее успешно ИИ справляется с анализом менее популярных фильмов, о которых мало информации в сети. Так, эссе, написанные ChatGPT и DeepSeek по российскому короткометражному мультфильму «Промаму» (реж. Д. Великовская, 2015), гораздо более формальны: они пересказывают сюжет в общих чертах или существенно искажают его, во многом основаны на общей проблематике детско-родительских отношений («мать отдаёт детям многое, часто оставаясь в тени»), не учитывая важные детали сюжета. Ссылки же на видео, размещенные на облачных сервисах (Google Диск, Яндекс Диск) под абстрактными названиями («Видео 1», «Видео о страхе») нейросети пока не распознают вовсе, в лучшем случае предлагая абстрактные рассуждения по теме, отраженной в названии. Таким образом, эссе по менее известным короткометражным фильмам (которых довольно много в российском кино), фрагментам фильмов, а также по видеоматериалам, загруженным не на видеохостинги, может быть дано даже в качестве домашней работы.

Часть письменных заданий, вероятно, может быть заменена другими видами работ, прежде всего, проектными и творческими, например, съемкой студентами видеороликов – короткометражных фильмов, рекламных роликов, буктрейлеров и т. п. Такой формат ра-

боты обычно вызывает позитивный отклик у студентов, позволяет вовлечь их в активную творческую работу, однако требует значительной подготовки и используется, как правило, в качестве итоговой или зачетной работы.

Среди менее времязатратных форматов отметим, например, создание студентами в мини-группах разнообразных стенгазет, постеров, коллажей. Так, приступая к изучению стихотворений А. С. Пушкина на курсе «Домашнее чтение» мы предполагали, что наши студенты из Китая в лучшем случае напишут анализ стихотворения на родном языке, а затем переведут его на русский с помощью электронного переводчика, в худшем – попросят ИИ целиком выполнить задание. Именно поэтому нами был выбран творческий формат работы: в мини-группах по 3–4 человека студенты должны были подготовить коллаж к стихотворению «Зимнее утро»: найти картинки и фотографии описываемых в стихотворении предметов и явлений, расположить их на слайде (занятие проводилось в онлайн-формате), при желании добавить надписи, рисунки, передающие основную идею и настроение стихотворения, а затем представить свою работу, объяснив выбор используемых материалов. Задание вызвало интерес у обучающихся, позволило поработать над навыками как анализа текста, так и устной презентации. Подобным образом с целью развития креативности, критического мышления, снижения зависимости от ИИ могут быть применены и иные методы, ранее описанные в методической литературе, например, составление ментальных карт [8], инфографики [7].

Исследователи, изучающие способы ограничения использования ИИ в академической среде, нередко говорят о необходимости обучения студентов медленному чтению, составлению конспектов, заметок к текстам, ведению

читательского дневника, организации обсуждения прочитанного на занятиях (речь идет о преподавании иных учебных дисциплин, не иностранных языков) [14]. Такой подход призван дисциплинировать студентов, привыкших к быстрым пересказам текстов от ИИ, научить их самостоятельному вдумчивому и критическому чтению, подготовить таким образом к написанию научных работ. Нетрудно заметить, что подобный подход к чтению давно является общепринятым в практике преподавания иностранных языков и РКИ в частности.

Существует множество типов заданий, обучающих как ознакомительному, так и изучающему чтению на иностранном языке, в пособиях представлено множество заданий для различных типов пересказа текста, выделения главного и т. п. Аналогичные пособия и методические разработки существуют и для обучения письму, например, серия книг «Я пишу по-русски» Г. В. Беляевой, Н. Э. Луцкой, Е. И. Горской [1], «Мои первые строки по-русски» Е. В. Бузальской, Н. А. Любимовой [2] и др. Кажется, что в эпоху ИИ преподавателю особенно важно не относиться к обучению видам речевой деятельности формально и действительно развивать все навыки студентов, не ограничиваясь отработкой грамматики и заданиями на письмо и чтение, представленными в учебнике основного курса (порой краткими и формальными). Студенту, последовательно научившемуся писать отдельные предложения, микротексты, изложения, письменно развернуто отвечать на вопросы, анализировать тексты, гораздо легче самостоятельно приступить к написанию эссе или иной объемной работы. Порой за обращением к ИИ стоит не только желание сэкономить время, но и неуверенность в своих силах, отсутствие навыков и опыта написания текстов на иностранном языке, и в силах преподавателя это изменить.

Искусственный интеллект, безусловно, будет оказывать все большее влияние на сферу образования, меняя как стратегии студентов, так и подходы педагогов. В этих условиях основная задача преподавателя состоит не в запре-

те ИИ, который едва ли осуществим, а в интеграции его возможностей в образовательный процесс с сохранением приоритета человеческого мышления, творчества и академической честности.

### Список источников

1. Беляева Г. В., Луцкая Н. Э., Горская Е. И. Я пишу по-русски: пособие для иностранных учащихся. Базовый уровень. СПб.: Златоуст, 2017. 172 с.
2. Бузальская Е. В., Любимова Н. А. Мои первые строки по-русски: пособие по развитию навыков и умений письменной речи: в 2 ч. Ч. 1. Введение в письменную речь. СПб.: Златоуст, 2015. 96 с.
3. Ельникова С. И. Искусственный интеллект в системе обучения РКИ и оценке уровня владения русским языком как иностранным // Русский язык за рубежом. 2020. № 2 (279). С. 20–26. DOI:10.37632/PI.2020.279.2.003
4. Клобукова Л. П., Майоров Н. Д., Кочеткова Ю. А. Использование технологий искусственного интеллекта при разработке систем упражнений и заданий по русскому языку для иностранных студентов-социологов и учащихся подготовительных факультетов российских вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. № 6. С. 735–742. DOI: 10.30853/ped20250087
5. Козловцева Н. А. Методика применения ChatGPT при обучении стилистике русского языка как иностранного // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 156–158.
6. Коровина И. В., Константинова Д. В., Сафонкина О. С. Использование метода «Peer review» для контроля и оценки языковых знаний // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. 2019. № 3 (43). С. 55–71. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2019.3.5
7. Купрещенко О. Ф. Технология обучения иностранных учащихся созданию инфографики как мультимодального текста: результаты экспериментального исследования // Русский язык за рубежом. 2022. № 5 (294). С. 47–54. DOI: 10.37632/PI.2022.294.5.006
8. Павлова К. А. Использование ментальных карт на занятиях по РКИ // Язык, культура, образование: художественная литература военно-исторической тематики в образовательном процессе вуза: Материалы V Межвузовской научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. 1. СПб., 2019. С. 138–143.
9. Погорелова И. Ю. Технологии применения искусственного интеллекта в методике обучения русскому языку как иностранному // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2024. № 4 (36). С. 110–118. DOI: 10.25587/2587-5604-2024-4-110-118
10. Стрелова Е. С., Леонтьева В. А., Тананина А. В. и др. Россия под стук колёс: пособие по развитию речи. М.: Русский язык. Курсы. 2025. 200 с.
11. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2024. Т. 22, № 2. С. 300–317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317
12. Glass A. L., Kang M. Fewer students are benefiting from doing their homework: an eleven-year study // Educational Psychology. 2020. Vol. 42 (2). P. 185–199. DOI:10.1080/01443410.2020.1802645
13. Malinina I. When AI meets the classroom [Электронный ресурс] // Modern English Teacher. 2025. Vol. 34, Issue 5. P. 74–75. URL: [https://pavilionelt.com/wp-content/uploads/p74-75\\_MET\\_34.5\\_SepOct\\_2025.pdf](https://pavilionelt.com/wp-content/uploads/p74-75_MET_34.5_SepOct_2025.pdf) (дата обращения: 19.10.2025).

14. Strategies for Designing AI-Resistant Assignments [Электронный ресурс]. URL: <https://genai.uchicago.edu/resources/faculty-and-instructors/strategies-for-designing-ai-resistant-assignments> (дата обращения: 19.10.2025).

15. Vieriu A. M., Petrea G. The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development // Education Sciences. 2024. № 15 (3). P. 343. DOI: 10.3390/educsci15030343

### Информация об авторе

**А. В. Володина** – ассистент кафедры стажировки зарубежных специалистов, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, [avvolodina@pushkin.institute](mailto:avvolodina@pushkin.institute), ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0041-6591>

### Information about the author

**A. V. Volodina** – Assistant professor of the Department of internships for foreign specialists, Pushkin State Russian Language Institute, [avvolodina@pushkin.institute](mailto:avvolodina@pushkin.institute), ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0041-6591>

*Статья поступила в редакцию 21.10.2025; одобрена после рецензирования 24.11.2025; принята к публикации 08.12.2025.*

*The article was submitted 21.10.2025; approved after reviewing 24.11.2025; accepted for publication 08.12.2025.*

Научная статья

УДК 378.147

## Структура профессиональной компетентности учителя иностранного языка

Татьяна Валерьевна Гайер<sup>1</sup><sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье рассматривается структура профессиональной компетентности учителя иностранного языка, при этом проводится разграничение понятий «компетентность» и «компетенция», отмечено их соотношение (как общего и частного) и представлен анализ научных исследований, посвященных компонентному составу профессиональной компетентности учителя иностранного языка. В статье обозначены современные вызовы, влияющие на состав и приоритеты компетенций (появление цифровой компетенции и ее составляющей цифровой компетенции в области искусственного интеллекта), показано, что профессиональная компетентность – это динамичная, гибкая и многоуровневая система, отражающая многогранность педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность учителя иностранного языка, педагогическое образование, иностранный язык

*Для цитирования:* Гайер Т. В. Структура профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2. С. 87–94.

Original article

## The structure of professional competency of a foreign language teacher

Tatyana V. Gayer<sup>1</sup><sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The article examines the structure of a foreign language teacher's professional competence. It draws a distinction between the concepts of «competency» and «competence», notes their relationship (as general and specific), and presents an analysis of scientific research devoted to the component structure of a foreign language teacher's professional competence. The article identifies contemporary challenges that affect the composition and priorities of competencies (the emergence of digital competence and its component – digital competence in the field of artificial intelligence) and demonstrates that professional competence is a dynamic, flexible, and multi-level system that reflects the multifaceted nature of teaching activity.

*Keywords:* competence, competency, competence-based approach, professional competency of a foreign language teacher, teacher education, foreign language

*For citation:* Gayer T. V. The structure of professional competency of a foreign language teacher. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 2, pp. 87–94. (In Russ.)

Российская система высшего педагогического образования ориентирована на подготовку высококвалифицированных специалистов, обладающих всеми необходимыми компетенциями. Важнейшим результатом образовательного процесса в сфере подготовки будущего учителя иностранного языка становится формирование конкурентоспособного профессионала. Качество образовательного процесса и достижение образовательных результатов обучающимися напрямую зависит от уровня подготовки учителей иностранного языка. Одним из важных аспектов формирования конкурентоспособного профессионала становится личностное развитие будущего учителя иностранного языка. В процессе обучения будущий учитель погружается в культурный контекст страны изучаемого языка, что формирует его поликультурную языковую личность.

Система высшего образования располагает значительными возможностями для подготовки учителей иностранного языка к осмыслению современного многоязычного и мультикультурного мира посредством изучения иностранных языков. В процессе изучения иностранных языков студенты педагогического вуза усваивают страноведческие, культурно-исторические и культуроведческие знания. Всестороннее поликультурное развитие языковой личности студентов формирует способность ориентироваться в многообразии культур и в связанных с ними нормах и способах устного и письменного общения. Владение иностранными языками способствует успешной социализации и достижению успеха в профессиональной деятельности. В результате этого идет формирование комплекса взаимосвязанных структурных компонентов профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка, в котором интегрированы языковое, культурологическое, методическое,

психолого-педагогическое и другие направления.

В рамках высшего образования компетентностный подход выступает методологической основой организации учебного процесса и определяет формирование профессиональной компетентности выпускника как главного результата высшего образования: способность к применению теоретических знаний в практической деятельности, решению профессиональных задач, адаптации к изменяющимся условиям профессиональной среды.

В соответствии с компетентностным подходом наряду с термином «компетентность» необходимо раскрыть сущность и термина «компетенция» на основе современной научной литературы.

Компетентность трактуется как способность личности действовать в социально значимых сферах на основе теоретических и практических знаний и достигать поставленных профессиональных целей, а компетенции, в свою очередь, выступают конкретными составляющими теоретических и практических знаний, которые соотносятся с компетентностью так же, как части с целым [8]. Таким образом, компетенции, выступающие как цели образования, проявляются в практической деятельности – на их основе и складывается вывод о компетентности личности.

Компетентность представляет собой реализацию совокупности компетенций специалиста в деятельности и отражает его способность результативно решать профессиональные задачи. Компетентность носит личностно-ситуативный характер и может быть выявлена исключительно в процессе практической деятельности, например, компетентность учителя проявляется непосредственно в ходе педагогической работы.

Итак, «профессиональная компетентность» рассматривается как показатель

качества подготовки выпускников вузов и определяется как готовность выпускника к решению профессиональных задач в зависимости от уровня образования. В контексте педагогической деятельности профессиональная компетентность учителя формируется путем последовательного формирования и совершенствования компетенций.

Под профессиональной компетентностью учителя О. И. Трубицина понимает целостную систему, объединяющую не только знания, умения, навыки, но и ряд личностных качеств (индивидуальные способности, внутренняя мотивация к саморазвитию, творческий подход, ответственность) и профессиональных составляющих (образование и практический опыт). В совокупности эти элементы системы определяют уровень сформированности профессиональной компетентности [7].

Формирование профессиональной компетентности рассматривается как целенаправленный, поэтапный и непрерывный процесс, направленный на достижение специалистом готовности к профессиональной педагогической деятельности. Многогранность профессиональной сферы учителя иностранного языка находит отражение в существовании различных подходов к определению компонентного состава его профессиональной компетентности. Исследование направлено на выявление структурных компонентов профессиональной компетентности учителя иностранного языка и определение их содержания.

О. Е. Ломакина выделяет два ключевых блока профессиональной компетентности учителя иностранного языка: психолого-педагогические и предметные компетенции. При этом ее коммуникативно-дидактическая направленность определяет качество и результативность профессиональной педагогической деятельности [6].

Е. Н. Соловова понимает под профессиональной компетентностью учителя иностранного языка единство общекультурной, филологической, коммуникативной, психолого-педагогической, методической, компенсаторной, социальной компетенций [9].

И. А. Бредихина всесторонне раскрывает содержание компонентов профессиональной компетентности учителя иностранного языка [2]:

1) коммуникативно-культурологическая компетенция, которая включает в себя комплекс умений и знаний, связанных с результативным общением в межкультурном контексте:

- языковая компетенция: владение грамматикой, лексикой, фонетикой изучаемого языка и т. д.;

- речевая компетенция: способность формулировать и выражать мысли на изучаемом языке, использовать язык в реальном общении;

- социокультурная (социолингвистическая) компетенция: понимание и умение учитывать в разных социокультурных контекстах культурные нормы, традиции и правила общения;

2) общенаучная компетенция, которая представляет собой совокупность когнитивных умений работы с информацией и исследовательских навыков в области языка, литературы и педагогики:

- когнитивная компетенция: умение работать с информацией разного типа – перерабатывать данные об общечеловеческих ценностях, родной и иноязычной культуре, понимать механизмы процесса познания;

- исследовательская компетенция: навык проведения исследований в области языка и литературы (в том числе их исторического развития), а также планирования и реализации педагогических и методических исследований;

3) психолого-педагогическая компетенция, которая формирует способы ре-

ализации педагогической деятельности, педагогическое сознание, мышление:

- психологическая компетенция: знание закономерностей развития личности, механизмов восприятия и взаимодействия;

- педагогическая компетенция: владение методами обучения и воспитания, понимание целей и задач педагогической работы;

- методическая компетенция: умение подбирать и адаптировать методы и приемы обучения под конкретные задачи и аудиторию;

4) личностная компетенция, которая выступает регулятором профессионального и личностного развития:

- контроль и оценка готовности к педагогической деятельности, анализ результатов;

- поиск личностных смыслов в общении и работе (особенно с детьми);

- развитие индивидуального дидактического стиля;

- стремление к профессиональному росту и совершенствованию мастерства;

5) самообразовательная компетенция, которая предполагает способность самостоятельно приобретать знания и применять их на практике благодаря мотивации, навыкам самоорганизации, предметным умениям и профессиональному опыту:

- психологический компонент: устойчивая мотивация к самообразованию, волевые качества, готовность к самостоятельной работе;

- методический (аутометодический) компонент: навыки планирования, самоорганизации, самоконтроля, умение ставить образовательные цели и достигать их;

- лингвокоммуникативный компонент: владение предметными знаниями, умениями и навыками (лексико-грамматические навыки, понимание текстов, страноведческая и общекультурная информация);

- профессионально-прикладной компонент: способность применять результаты самообразования в профессиональной деятельности (проведение исследований, переработка информации, внедрение новых методик).

Э. Г. Тен выделяет ряд компетенций, необходимых учителю иностранного языка [10]:

- коммуникативная (создание и восприятие иноязычной речи исходя из ситуации общения);

- лингвистическая (владение системой языка и понимание правил его применения в речи);

- лингвострановедческая (знание социокультурных особенностей стран изучаемого языка и их учет в процессе коммуникации);

- социолингвистическая (понимание влияния социальных факторов на выбор языковых средств в различных ситуациях взаимодействия);

- лингвометодическая (способность учителя применять иностранный язык в учебном процессе исходя из уровня владения иностранным языком обучающимися);

- социальная (навыки результативного взаимодействия с коллегами, обучающимися и их родителями);

- учебно-познавательная (формирование у обучающихся навыков самостоятельного изучения иностранного языка и владение методами его изучения);

- стратегическая (подбор методов обучения, которые служат инструментом для обучающихся, позволяя им подбирать наиболее результативные технологии обучения с опорой на индивидуальные возрастные и психологические особенности.).

С. В. Тетина предлагает следующую структуру профессиональной компетентности учителя иностранных языков [11]:

- коммуникативная компетенция (способность вступать в иноязычное общение в разных речевых ситуациях);

– социокультурная компетенция (способность результативно действовать как в рамках родной, так и в рамках иноязычной культуры с опорой на общечеловеческие моральные ценности и понимание культурной самобытности);

– информационная компетенция (владение информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) и способность целенаправленно применять их в процессе обучения иностранным языкам);

– социальная компетенция (готовность и желание взаимодействовать с участниками образовательного процесса);

– проективная компетенция (способность самостоятельно принимать педагогические решения и нести профессиональную ответственность за их реализацию).

Н. Г. Кизрина и О. Р. Елисеева выделяют два блока структурных компонентов профессиональной компетентности учителя иностранных языков [3]:

1) ключевые компетенции:

– ценностно-смысловые (духовно-нравственные ориентиры, уважение к личности обучающегося, ответственность за формирование ценностных ориентаций обучающихся);

– компетенции личностного роста (стрессоустойчивость, коммуникабельность, саморегуляция, креативность, адаптивность);

– социально-трудовые (профессионализм, осознание своего места в обществе, умение взаимодействовать с участниками образовательного процесса, стремление к повышению квалификации);

2) специальные профессиональные компетенции:

– психолого-педагогическая (знание возрастной психологии и психологии личности, владение различными стилями педагогического общения);

– предметная (иноязычная коммуникативная компетенция (языковая и ре-

чевая компетенции), социокультурная (знание социокультурных особенностей), стратегическая (выбор стратегии общения с целью решения коммуникативных задач));

– методическая (планирование учебного процесса: отбор методов, средств, технологий и форм организации учебной деятельности, индивидуализация и дифференциация обучения, контроль уровня обученности, организация внеучебной и самостоятельной работы обучающихся);

– проектно-исследовательская (знание о проектной и исследовательской деятельности, практические навыки организации проектов и исследований, участие в грантовой деятельности и исследовательских проектах, организация проектной деятельности обучающихся).

– цифровая (применение цифровых технологий и использование образовательных интернет-платформ в обучении иностранным языкам);

Исходя из анализа системы структурных компонентов профессиональной компетентности учителя иностранного языка, ряд современных исследований фокусируется на изучении отдельных компонентов структуры.

М. А. Бичуренко выделяет языковую компетенцию как компонент коммуникативной компетенции в структуре профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Языковая компетенция объединяет знания, умения и навыки, обеспечивающие результативное осуществление общения на иностранном языке, и включает знания лингвострановедения, культурных особенностей и диалектов. Языковая компетенция интегрирует лексическую, грамматическую, семантическую, фонологическую, орфографическую и орфоэпическую компетенции [1].

Б. Б. Утегалиева и Г. Б. Жумабекова рассматривают лингвокультурологическую компетенцию в структуре

профессиональной компетентности учителя иностранного языка. В состав межкультурно-профессиональной иноязычно-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка входит лингвокультурологическая компетенция. В структуре лингвокультурологической компетенции выделяются три взаимосвязанных компонента: наличие фоновых знаний о культуре, соответствующей лингвокультурной общности, владение лексикой с национально-культурным компонентом и профессионально-педагогические умения, обеспечивающие результативное обучение иностранному языку в контексте межкультурного взаимодействия. Их совокупность создает условия для результативного обучения иностранному языку в контексте межкультурного взаимодействия [12].

В условиях цифровой трансформации образования актуальным становится включение в этот перечень компетенции, связанной с применением искусственного интеллекта. Искусственный интеллект постепенно проникает в сферу образования, трансформируя привычные подходы к обучению и открывая новые технологические возможности для учителей. Учителя осваивают инструменты искусственного интеллекта с целью персонализировать образовательный процесс и повысить его результативность.

В условиях трансформации современного образования, обусловленной цифровизацией и внедрением технологий искусственного интеллекта, наблюдается закономерное формирование цифровой компетенции и ее составляющего компонента, а именно цифровой компетенции в области искусственного интеллекта. Согласно исследованию С. В. Колядко, Л. Г. Мартыненко, Ю. Н. Глухова, цифровая компетенция учителя иностранного языка в области искусственного интеллекта – это ком-

плексная способность результативно применять искусственный интеллект в педагогической практике, которая включает знание принципов интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс и понимание их лингводидактического потенциала. Структура цифровой компетенции в области искусственного интеллекта включает в себя гностический компонент (знание содержания нормативно-правовых документов, регламентирующих использование технологии искусственного интеллекта в образовании), аффективный компонент (мотивация (внешняя и внутренняя) к применению искусственного интеллекта), процессуально-деятельностный компонент (умение применять искусственный интеллект в образовании) и рефлексивно-оценочный компонент (критический анализ результатов применения искусственного интеллекта) компоненты [4].

О. Н. Кухаренко отмечает, что профессиональный этап становления учителя приходится на период обучения в педагогическом вузе. В это время наблюдается наиболее интенсивный рост профессионализма будущего учителя, поскольку вузовская среда создает оптимальные условия для качественной подготовки будущего специалиста. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка формируется в период обучения в вузе, а ее развитие происходит исключительно в процессе практической педагогической деятельности [5].

Компетентность определяется как совокупность сформированных компетенций, которые составляют фундамент профессионализма специалиста. Компетентность характеризует степень готовности специалиста к решению практических задач. Проведенный анализ научных исследований в области структурных компонентов профессиональной компетентности учителя ино-

странного языка показывает, что выделяемые исследователями компетенции взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, формируя целостную систему. Формирование комплекса компетенций выступает основополагающим критерием профессиональной подготовки и подразумевает способность целостно воспринимать профессию учителя иностранных языков, анализировать структурные компоненты педагогической деятельности и выявлять взаимосвязи между ними.

Таким образом, профессиональная компетентность учителя иностранного языка представляет собой динамичную,

многоуровневую систему, которая отражает многогранность педагогической деятельности и развивается под влиянием социокультурных и технологических изменений. Результативность педагогической деятельности напрямую зависит от владения компонентами этой системы и умения интегрировать их в единый образовательный процесс. Формирование компетенций неразрывно связано с процессом профессионального обучения. Профессиональное обучение в педагогическом вузе выступает фундаментальной основой становления профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.

### Список источников

1. Бичуренко М. А. К вопросу о теоретических основах изучения языковой компетенции учителя иностранного языка // Дельта науки. 2021. № 2. С. 36–39.
2. Бредихина И. А. Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2015. № 9. С. 77–81.
3. Кизрина Н. Г., Елисеева О. Р. Моделирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков в процессе обучения в педагогическом вузе // Образование: путь в профессию. 2025. Т. 2, № 1. С. 33–42. DOI 10.51609/3034-1817\_2025\_2\_01\_33
4. Колядко С. В., Мартыненко Л. Г., Глухова Ю. Н. Цифровая компетенция будущего учителя иностранного языка в области использования технологий искусственного интеллекта: содержательный аспект // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 504. С. 164–174. DOI 10.17223/15617793/504/18
5. Кухаренко О. Н. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка как один из ключевых факторов эффективности процесса обучения // Теоретические и практические аспекты лингвистики, межкультурной коммуникации, литературоведения и преподавания иностранных языков в современных условиях: материалы всероссийской научно-практической конференции преподавателей, студентов, магистрантов, аспирантов (Астрахань, 28 марта 2024 г.). Астрахань: Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, 2024. С. 190–196.
6. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998. 255 с.
7. Методика обучения иностранному языку : учебник и практикум для вузов / под ред. О. И. Трубициной. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2025. 457 с.
8. Мильруд Р. П., Карамнов А. С. Компетентность учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 11–17.
9. Соловова Е. Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 432 с.
10. Тен Э. Г. Контроль понимания иноязычного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 4. С. 23–26.
11. Тетина С. В. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка в условиях введения профессионального стандарта педагога // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 2(27). С. 106–111.

12. Утегалиева Б. Б., Жумабекова Г. Б. Лингвокультурологическая компетенция в профессиональном становлении будущего учителя иностранного языка // Sciences of Europe. 2021. № 70-3 (70). С. 23–25. DOI: 10.24412/3162-2364-2021-70-3-23-25

### Информация об авторе

**Т. В. Гайер** – ассистент кафедры романо-германских языков, Новосибирский государственный педагогический университет, tatyana.gajer@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9935-3788>

### Information about the author

**T. V. Gayer** – Assistant of the Department of Romano-Germanic Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, tatyana.gajer@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9935-3788>

*Статья поступила в редакцию 05.05.2026; одобрена после рецензирования 18.05.2026; принята к публикации 25.05.2026.*

*The article was submitted 05.05.2026; approved after reviewing 18.05.2026; accepted for publication 25.05.2026.*

Научная статья

УДК 37.02

## О восприятии студентами программы изучения английского языка для развития разговорных навыков в исламской школе-интернате «Матик Истикоме Самбас» в Пурбалинге

*Ана Фитротун Ниса<sup>1</sup>, Хайрунниса Двиналида<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Государственный университет им. профессора Кьяи Хаджи Сайфуддина Зухри, Пурвокерто, Индонезия

*Аннотация.* В данном исследовании изучается восприятие студентами программы изучения английского языка, разработанной для улучшения разговорных навыков в исламской школе-интернате «Матик Истикоме Самбас» в Пурбалинге. В исследовании, проведенном с использованием смешанного метода, приняли участие 110 студентов, ответивших на вопросы анкеты, и 6 студентов, ответивших на вопросы интервью. Результаты показали в целом положительное восприятие со средним уровнем согласия 77,4 % по шести показателям: мотивация (83,2 %), интерес (72,7 %), ожидания (84,3 %), отношение (72,5 %), знания (74,2 %) и опыт (72,7 %). Качественные данные подтвердили количественные результаты, подчеркнув положительную оценку программы студентами и признание ее преимуществ в улучшении беглости речи. Однако некоторые студенты все еще сталкивались с трудностями, такими как недостаточная уверенность в себе и ограниченные возможности для устной речи. Авторы исследования приходят к выводу, что программа изучения английского языка в целом эффективна в развитии навыков устной речи и подчеркивает важность непрерывной оценки и поддержки со стороны образовательной среды.

*Ключевые слова:* восприятие студентов, программа изучения английского языка, навыки устной речи, исламская школа-интернат, смешанный метод, преподавание английского языка

*Для цитирования:* Ниса А. Ф., Двиналида Х. О восприятии студентами программы изучения английского языка для развития разговорных навыков в исламской школе-интернате «Матик Истикоме Самбас» в Пурбалинге // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2. С. 95–106.

Original article

## Students' perception of the English language program for speaking skills in Matiq Istiqomah Sambas Islamic Boarding School Purbalingga

*Ana Fitrotun Nisa<sup>1</sup>, Khairunnisa Dwinalida<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Universitas Islam Negeri Profesor Kiai Haji Saifuddin Zuhri, Purwokerto, Indonesia

*Abstract.* This study investigates students' perceptions of the English language program designed to enhance speaking skills at MATIQ Istiqomah Sambas Islamic Boarding School Purbalingga. Employing a mixed-method approach, the research involved 110 students through questionnaires and six students through interviews. The findings revealed an overall positive perception, with an average agreement level of 77.4 % across six indicators: motive (83.2%), interest (72.7 %), expectation (84.3 %), attitude (72.5 %), knowledge (74.2 %), and experience (72.7 %). The qualitative data supported the quantitative results, emphasizing students' appreciation of the program and acknowledging its benefits in improving speaking fluency. However, some students still faced challenges, such as limited confidence and speaking opportunities. The study concludes that the English language program is generally effective in supporting speaking skills development and highlights the importance of continuous evaluation and environmental support.

*Keywords:* students' perception, English language program, speaking skills, Islamic boarding school, mixed method, English language teaching

*For citation:* Nisa A. F., Dwinalida Kh. Students' perception of the English language program for speaking skills in Matic Istiqomah Sambas Islamic Boarding School Purbalingga. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 2, pp. 95–106. (In Russ.)

**INTRODUCTION.** Speaking is the most crucial component of learning English, and the ability to carry on an English conversation is used to measure success [3]. The ability to speak English is key to competing on an international level [5]. This is because communication in English is essential for conveying messages with words to others [11]. Speaking is an activity carried out by an individual to interact with others. Expressing wants or other issues becomes a daily routine.

Teachers focus less on their students' speech during teaching and learning activities [19]. Occasionally, it's just a theory without considering the students' speaking competencies. The teacher only teaches speaking in class. According to Ur [25], the difficulties include the usage of the mother tongue, student inhibition, nothing to say, low engagement, and the topic to be discussed. In addition, a lot of students constantly struggle, shyness, anxiety, and a lack of enthusiasm are perceived to be the main things preventing them from speaking.

The younger generation studying in elementary, middle, and high schools is striving to improve their speaking skills. In addition, the youth learning religion in Islamic boarding schools are also studying foreign languages. Many Islamic boarding schools require their students to communicate in English and Arabic [14]. The education industry has realized the importance of the role of the English language, as applied by Islamic boarding schools, such as MATIQ Istiqomah. Zuhairati found that, after data calculation, the students' speaking improvement as a result of the English language program is 93.3% [26].

Students at MATIQ Istiqomah are required to be fluent in foreign languages, particularly in English. This ensures that students achieve the English language program to master the English foreign languages. Research by Habib [2], attempts to find out the purposes, implementation, strengths, and weaknesses of the English-speaking program at Islamic Boarding School Tahfidz Yanbu'ul Qur'an Menawan. It is clear that no one is concerned with students' perceptions of the English language program on their speaking skills, even though student perceptions are essential to program performance because students are directly participating in the program.

This study aims to investigate students' expectations for the English language program that can help them improve their English-speaking skills. Preliminary research was carried out through direct interviews, revealing that Islamic boarding schools MATIQ Istiqomah Sambas in Purbalingga are unique educational institutions where students not only learn religious studies but also other academic subjects. To facilitate the use of foreign languages, the school has developed a proprietary English program, which has been established since 2021. The purpose of implementing foreign language learning at MATIQ Istiqomah Sambas was to enhance students' language skills, particularly in English, to better equip them for academic and professional opportunities.

Based on the information above, students perceive participating in the English language program for their speaking skill development are interesting to research. The results of this research show that students' perceptions of English

language programs could help them improve their English-speaking skills and students' perceptions on this program were implemented through various discussion points such as motive, interest, expectation, attitude, knowledge, and experience.

#### ENGLISH LANGUAGE PROGRAM.

One of the student programs at MATIQ Istiqomah Sambas Islamic Boarding School Purbalingga is the English language program, which aims to enhance students' proficiency in foreign languages. Students who enroll in this program are required to live at Pondok Pesantren or Boarding School. The school provides an educational environment that promotes individual development, including

foreign language mastery, and follows a set of regulations [13]. The English language program is designed to train and familiarize students with using English in everyday situations. The curriculum of MATIQ Istiqomah is handled by OSIM or Organisasi Siswa Intra Madrasah.

According to the coordinator of the English language program, it is carried out every two times a month. It starts from Monday to Thursday morning. It begins by giving vocabulary about the theme, and the students must memorize it. Then, on Saturday Morning, there is a daily conversation about the vocabulary that has been memorized. The last is public speaking held every two months.

Table 1

English Language Program Activity

| No. | TIME                               | PROGRAM                         | ACTIVITIES                                                                                                   |
|-----|------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.  | Monday – Thursday<br>07.15 – 07.30 | Giving vocabulary               | Teaching new English vocabulary                                                                              |
| 2.  | Saturday<br>07.15 – 08.00          | <i>Muhadatsah</i> /conversation | Train students to make sentences and practice conversations using vocabulary taught in <i>mufradat</i> class |
| 3.  | Saturday<br>15.00 – 17.00          | Public Speaking                 | Students practice English speech                                                                             |

**RESEARCH METHOD.** This research used a mixed-method approach combining quantitative and qualitative data collection. The mixed approach employs a sequential explanatory design, which begins with quantitative research, examines the findings, and then builds on these

conclusions to provide additional context through qualitative research methods. According to a study by Creswell, mixed methods are utilized to understand the phenomenon under investigation better, creating a more accurate and comprehensive picture [4].



Figure 2. Explanatory Design

In a study, the population refers to all the individuals, things, and sizes studied [18]. The population in this study is all students' MATIQ Istiqomah who are active

in English language program, which means 151 students. A sample is a selected element from a larger population. The sampling technique is purposive, with specified criteria

to select the sample [23]. According to Isaac and Michael's [12] table, the number of samples in the population with the three distinct error rates. This study picked a 5% error rate for sampling, the sample size for a population of 151 students is 110.

The quantitative data were obtained through a questionnaire distributed to 110 students, and the closed-ended questions involved the research posing a statement with a 4-point Likert scale corresponding to response options 1 = Strongly Disagree, 2 = Disagree, 3 = Agree, and 4 = Strongly Agree. Each instrument item contains a Likert scale response that ranges from extremely positive to very negative. The construction of the questionnaire was based on the theoretical framework of motivation and perception proposed by Robbins and Judge [21]. The questionnaires were developed and modified in Indonesian to ensure clarity and avoid misunderstandings, and expert validation was conducted for the questionnaires. The papers were used to

construct and distribute the questionnaires to ensure effective response collection, as students at MATIQ are not allowed to bring or use gadgets. The questionnaire consisted of 25 statements categorized into six indicators: motive, interest, expectation, attitude, knowledge, and experience. Meanwhile, qualitative data were collected through semi-structured interviews with six selected students.

Data from the questionnaires were analyzed using descriptive statistics, while interview responses were examined thematically to provide deeper insights into students' perceptions. The percentage of respondents' answers was calculated using the formula:

$$p = \frac{f}{n} \times 100\%$$

**Where:**

**p:** Percentage

**F:** Data frequency

**N:** Number of samples processed

Table 3

Data Classification

| Classification | Interval  |
|----------------|-----------|
| Very Low       | <56%      |
| Low            | 56% - 65% |
| High           | 66% - 80% |
| Very High      | >80%      |

Table 4

Likert Scale Score

| Category               | Score |
|------------------------|-------|
| Strongly Agree (SA)    | 4     |
| Agree (A)              | 3     |
| Disagree (D)           | 2     |
| Strongly Disagree (SD) | 1     |

## FINDINGS AND DISCUSSION.

The data in this section were gathered using questionnaires and interviews, as described in the methodology section. Then, the research data will be formulated

based on data processed using the formula of percentage. Table 3 contains criteria that serve as measuring tools for processing data. These criteria 6 indicator that has been adjusted to the amount of

data obtained there is motive, interest, expectation, attitude, knowledge, and experience. There are 25 core questions in this research, where all questions show a maximum total score of 25 points by each respondent. And it will be discussed for each indicator to make it easier.

**Motive Indicator.** In motive indicator there are 3 statements namely:

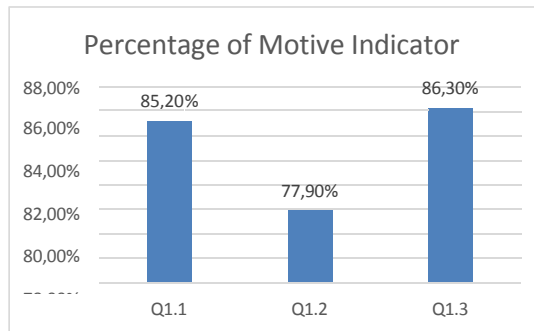
Q1.1 “I am participating in English language program to improve my active English speaking skills.”

Q1.2 “I am participating in the English language program because I want to get good grades

Q1.3 “I think that the ability to speak English is supported by the learning environment's effect on English language program activities.”

Table 5

### Questionnaire Results



From Table 5 above, it can be concluded that each statement received a positive response. The average will be calculated:

$$\text{Mean} = \frac{85.2\% + 77.9\% + 86.3\%}{3}$$

3

$$= 83.2\%$$

So, the students' perception of the motive indicator is 83.2%, which, when categorized in table 3, is a very high level. It can be concluded that the students' motive to participate in the English language program is very positive.

Motive is one of the main factors that influence an individual's perception of a particular phenomenon or experience. According to Robbins [21], motivation in the context of perception can be defined as an internal drive that influences how someone interprets a stimulus. Concerning the English language program, students with a high motive to improve their speaking skills tend to have a more positive perception of the program. This is in line with the theory proposed by

Gardner and Lambert [9], who divided motivation in language learning into two types: instrumental motivation and integrative motivation. Students with instrumental motivation follow English language programs with specific goals, such as improving academic performance or supporting future careers. Meanwhile, students with integrative motivation are more motivated because they want to master English as part of global culture and communication. This motivation is important because, in an educational environment, academic factors often serve as the main driving force for students to be more active in a learning program, as motivation strongly correlates with students' English learning achievement [8]. This is supported by the results of interviews with students.

R1: “Yes, there are, because language is broad, not just Indonesian, but also Arabic, and English. Especially English, which is an international language, and

*we might not be in Indonesia forever. So if we want to continue studying abroad. So what's wrong with us learning foreign languages, expanding our horizons by reading articles in English"*

R2: *"Yes, there is, because I have been studying languages since elementary school, so I want to continue and deepen my English learning. Especially since technology is becoming increasingly advanced, which uses English. And my dream is to enter a university with a major in International Relations (IR) which*

*requires proficiency in foreign languages, especially English."*

**Interest Indicator.** In interest indicator there are 3 statements namely:

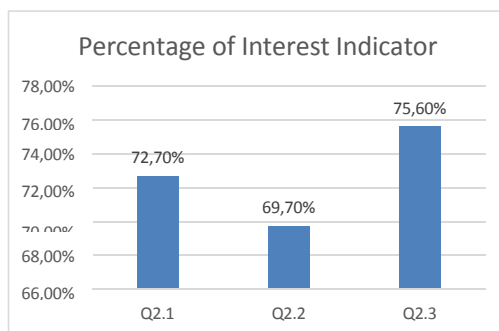
Q2.1 "I am interested in the teaching methods used in the English language program for speaking skills."

Q2.2 "I feel that the English language program at school is very enjoyable for practicing speaking English."

Q2.3 "English language program makes me even more eager to learn to speak English."

Table 6

### Questionnaire Results



From Table 6 above, it can be concluded that each statement received a positive response. The average will be calculated:

$$\text{Mean} = \frac{72.7\% + 69.7\% + 75.6\%}{3}$$

3

$$= 72.7\%$$

So, the students' perception of the interest indicator is 72.7%, which, when categorized in table 3, is a high level. It can be concluded that the students' interest to participate in the language program is positive.

Interest is one of the psychological factors that influence how individuals process and interpret an experience. According to Schiefele [22], interest can be defined as a deep interest in a subject or activity, which is usually accompanied by active involvement and positive feelings. In the context of language learning, students' interest in an English language

program plays an important role in shaping their perception of the effectiveness of the program. Students who have a high interest in English tend to be more enthusiastic in participating in the learning program, so that their perception of the program becomes more positive [24]. This interest can develop through positive experiences in learning, where students who feel comfortable and enjoy the learning process tend to be more motivated to continue improving their skills. This is supported by the results of interviews with students.

R1: *"In my opinion, public speaking activities are beneficial because they start with vocabulary memorization and pronunciation practice, making it easier to speak in front of an audience."*

**Expectation Indicator.** In expectation indicator there are 3 statements namely:

Q3.1 “I feel proud that the school has implemented a language program to practice speaking in English.”

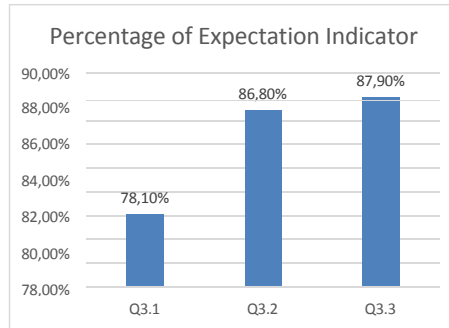
Q3.2 “I am confident that English language program provides the speaking

skills needed for the workforce.”

Q3.3 “I am confident that English language program provides the speaking skills needed for further studies.”

Table 7

### Questionnaire Results



From Table 7 above, it can be concluded that each statement received a positive response. The average will be calculated:

$$\text{Mean} = \frac{7.1 \% + 86.8 \% + 87.9 \%}{3}$$

$$= 84.3 \%$$

So, the students' perception of the expectation indicator is 84.3%, which, when categorized in table 3, is a very high level. It can be concluded that the students' interest to participate in the language program is very positive.

Expectation refers to the initial beliefs or assumptions of students regarding the outcomes they will achieve from participating in an English language program for speaking skills [17]. According to Vroom [26], in the Expectancy Theory, individuals will be more motivated to participate in an activity if they believe that the effort they put in will yield the expected results. In this context, students who have high expectations regarding the effectiveness of the English language program tend to have a more positive perception of the program. These expectations can be formed from various factors, such as initial information about the program, students' previous experiences in learning English,

and support from teachers and the school environment. These findings are in line with research conducted by Pajares [16], which states that students' expectations regarding learning outcomes influence their level of participation in academic activities. This is supported by the results of interviews with students.

R2: “*Can speak English well and correctly*”.

R4: “*For me, since the military academy usually has visits to Japan or Australia, I need to be able to speak English. So that's my hope, to be able to enter the military academy.*”

**Attitude Indicator.** In attitude indicator there are 5 statements namely:

Q4.1 “I am satisfied with the overall of English language program for speaking skills.”

Q4.2 “I feel more confident speaking English by participating in the English language program.”

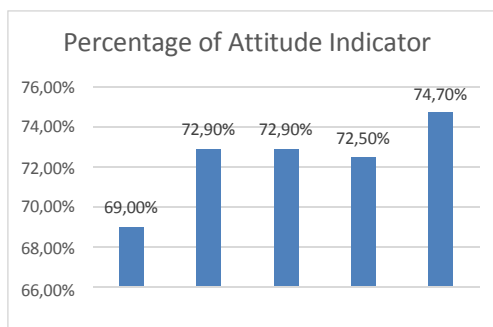
Q4.3 “I feel brave speaking English by participating in the English language program.”

Q4.4 “I am enthusiastic about attending every session in the English language program to practice speaking English.”

Q4.5 “I feel excited when learning to speak English in the English language program.”

Table 8

### Questionnaires Results



From Table 8 above, it can be concluded that each statement received a positive response. The average will be calculated:

$$\text{Mean} = \frac{69.0 \% + 72.9 \% + 72.9 \% + 72.5 \% + 74.7 \%}{5}$$

$$= 72.5 \%$$

So, the student's perception of the attitude indicator is 72.5 %, when categorized in table 3, is a high level. It can be concluded that the student's attitude to participate in the language program is positive.

According to Gardner and Lambert [9], attitude in language learning refers to an individual's tendency to respond positively or negatively to the process of learning a second or foreign language. A positive attitude will encourage students to participate more actively, while a negative attitude can become an obstacle to the development of their speaking skills. The main factors influencing students' positive attitudes include interactive learning methods, and more opportunities to practice speaking. This is in line with the research conducted by Dörnyei [6], which states that a positive learning environment and enjoyable learning experiences can enhance students' motivation and positive

attitudes in learning a second language. This increase in self-confidence is likely a crucial factor in their willingness to participate in speaking opportunities and ultimately contributes to their perceived improvement in oral communication skills [1]. The results of the interviews support this.

R1: “Happy, going through it with enthusiasm. Because every day the theme is new, it becomes even more interesting.”

**Knowledge Indicator.** In knowledge indicator there are 5 statements namely:

Q5.1 “English language program helps me understand how to speak with the correct intonation”.

Q5.2 “English language program helps me understand how to speak with the correct word stress or emphasis”.

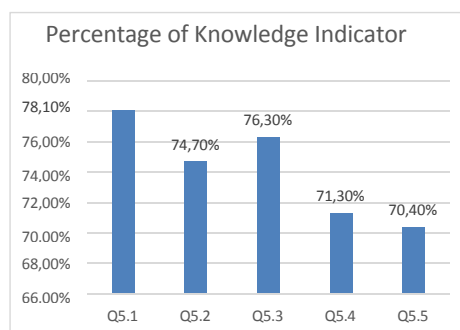
Q5.3 “English language program helps me understand how to speak with good fluency”.

Q5.4 “I understand speaking strategies in formal situations through English language programs”.

Q5.5 “I understand speaking strategies in informal situations through English language programs”.

Table 9

### Questionnaire Results



From Table 9 above, it can be concluded that each statement received a positive response. The average will be calculated:

$$\begin{aligned} \text{Mean} &= \frac{78.1\% + 74.7\% + 76.3\% + 71.3\% + 70.4\%}{5} \\ &= 74.2\% \end{aligned}$$

So, the students' perception of the knowledge indicator is 74.2 %, when categorized in Table 3, is a high level. It can be concluded that the student's knowledge to participate in the language program is positive.

The knowledge indicator in this study refers to students' knowledge regarding the benefits that can be obtained from the English language program implemented at school. These encompass fundamental aspects of speaking skills, such as understanding intonation, word stress, fluency, and communication strategies in various formal and informal contexts [7]. In addition, students' knowledge of the strategies used in English language programs also contributes to the effectiveness of learning. As explained by Richards [20], structured and communication-based learning strategies will help students understand language concepts more deeply and increase their confidence in speaking. This is in line with the findings of Lightbown & Spada [24], which state that students' prior knowledge

of a learning program will affect their level of engagement and learning outcomes. This supported by the results of interviews with students.

R2: *"Alhamdulillah, what I didn't know before, now I understand. Better understanding of how to speak properly and correctly"*.

*"A lot, very helpful in correct pronunciation"*.

**Experience Indicator.** In experience indicator, there are 6 statements, namely:

Q6.1 "I can understand English expressions by participating in an English language program".

Q6.2 "It's easy for me to create conversational sentences in the context of English by participating in English language programs".

Q6.3 "It's easy for me to respond to the implied meanings of English conversations by participating in an English language program".

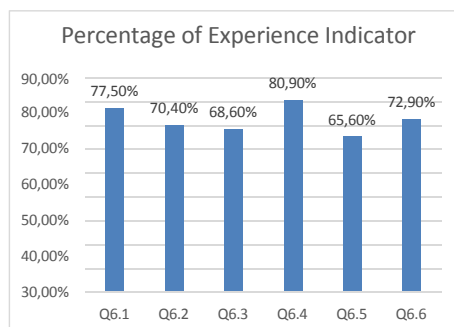
Q6.4 "It's easy for me to memorize new vocabulary for conversations by participating in English language programs".

Q6.5 "I can speak English in public by participating in an English language program".

Q6.6 "I can speak English well and correctly through guidance from a tutor by participating in an English language program".

Table 10

## Questionnaire Results



From Table 10 above, it can be concluded that each statement received a positive response. The average will be calculated:

$$\text{Mean} = \frac{77.5\% + 70.4\% + 68.6\% + 80.9\% + 65.6\% + 72.9\%}{6}$$

$$= 72.7\%$$

So, the students' perception of the experience indicator is 72.7 %, when categorized in Table 3, is a high level. It can be concluded that the students' experience of participating in the language program is positive.

The experience indicator describes the students' experience in participating in a language program designed to improve speaking skills. Based on the results of the questionnaire, most students had a positive experience participating in the language program. They feel that the various methods applied, such as daily conversations in English, conversation practice, and public speaking, provide experiences that support the improvement of their speaking skills. According to Kolb cited by Morris [15], students will find it easier to understand the language if they experience its use in real contexts. In addition, an environment that supports language practice, such as the policy of using English in daily communication, also contributes to a more immersive

learning experience. This is in line with the Communicative Language Teaching (CLT) theory proposed by Richards & Rodgers [20], which emphasizes that direct communication-based learning experiences are very effective in improving speaking skills in a foreign language.

In addition, students' experiences in language programs are influenced by various factors, such as the learning methods used, the frequency of speaking practice, and the environment that supports the use of English in everyday life [10]. This supported by interviews.

R1: *"Alhamdulillah, the activities here are just right and appropriate, including memorizing vocabulary, conversation, and public speaking. Many events here motivate us to practice speaking English."*

R2: *"Initially, there was a limited vocabulary and incorrect pronunciation, but now it has definitely improved."*

R5: *"Quite happy, because there are friends or partners to talk to."*

**CONCLUSION.** Speaking is the most crucial component of learning English. This is because communication in English is very important for conveying messages with words to others. However, students still feel that this difficulty should be a concern for teachers to provide an effective learning experience for speaking. Addressing this issue, this research aims to

analyze how students in Boarding School Matiq Istiqomah Sambas perceived the English language program for their speaking skills. In exploring students' perception, several statements for each indicator were posed to respondents. The conclusion drawn from this research is that all respondents provided positive perceptions of the English language program. This conclusion is supported by the questionnaire results, which indicate an overall positive response of 77.4 % from 25 statements covering six key indicators: motive (83.2 %), interest (72.7 %), expectation (84.3 %), attitude (72.5 %),

knowledge (74.2%), and experience (72.7 %). The data from both the questionnaires and interviews reveal that students largely appreciate the program and acknowledge its benefits, as reflected in the predominantly positive responses across all indicators. On other hand, there is a need for regular evaluations of the effectiveness of the English language program to ensure that the methods used truly help students improve their speaking skills. Further research is recommended to investigate other factors that may influence students' perceptions of the English program.

#### Список источников

1. *Abdullah M. Y., Hussin S., Hammad Z. M., Ismail K.* (2020). Exploring the effects of flipped classroom model implementation on EFL learners' self-confidence in English speaking performance // *Recent advances in intelligent systems and smart applications*. Cham: Springer International Publishing. P. 223–241.
2. *AK H. S.* Exploring English speaking program in an Islamic boarding school in Kudus (Doctoral dissertation, UNIVERSITAS ISLAM NEGERI). 2021.
3. *Brown C. S.* Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers // *Language and Literacy Spectrum*, 2014. № 24, P. 35–49.
4. *Creswell J. W., Creswell J. D.* Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications, 2017. 320 p.
5. *Đorić V.* The model of English language learning of the sport students // *TIMS. Acta*. 2020. № 14. P. 103–108. DOI: <https://doi.org/10.5937/TIMSACT14-29076>.
6. *Dörnyei Z.* *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge, 2005. 282 p.
7. *Duong N. H., Tram T. T. M., Oanh B. T. K., Hop N. B., Vy L. T.* Students' perception Of The Influence Of Intonation In English On Conveying The Meaning Of Speech In Communication // *European Journal of Foreign Language Teaching*, 2022. № 6 (4).
8. *Dwinalida K., Setiaji S.* Students' motivation and English learning achievement in senior high school students // *Educalitra: English Education, Linguistics, and Literature Journal*. 2022.
9. *Gardner R. C., Lambert W. E.* *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House, 1972. 328 p.
10. *Harmer J.* *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman, 2001. 448 p.
11. *Hasan N., Pandey M., Ansari S., Purohit V.* An Analysis of English Communication Skills // *World Journal of English Language*. 2022. № 12 (3). P. 194–208. DOI: <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p194>
12. *Isaac S., & Michael W. B.* *Handbook in research and evaluation: A collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences*. Edits publishers, 1995. 262 p.
13. MATIQ Istiqomah Sambas. Program Kegiatan Kebahasaan. [Unpublished document]. MATIQ Istiqomah Sambas Purbalingga, 2024.
14. *Maula H., Ni'mah M., Hasanah S.* Artificial Environment For English Communication “Case Study At One Of Bilingual Islamic Boarding School In Probolinggo”. Edusaintek:

Jurnal Pendidikan, Sains dan Teknologi, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47668/edusaintek.v10i2.840>

15. *Morris T. H.* Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model // *Interactive learning environments*. 2020. № 28 (8). P. 1064–1077.

16. *Pajares F.* Self-efficacy Beliefs in Academic Settings // *Review of Educational Research*. 1996. № 66 (4). P. 543–578.

17. *Poedjiastutie D., Amrin Z. A., Setiawan Y.* English communication competence: Expectations and challenges (a case in Indonesia) // *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 2018. № 7 (6). P. 184–191.

18. *Purwanza S. W.* Metodologi penelitian kuantitatif, kualitatif dan kombinasi. Cv. Media Sains Indonesia, 2022. 254 p.

19. *Putra R. M., Solekhah S., Agustina D. D., Sobirov B.* Action learning strategy to enhance students speaking skill: A classroom action research // *Anglophile Journal*. 2021. № 2 (1). P. 37–54.

20. *Richards J. C.* Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice. Cambridge University Press, 2008. 37 p.

21. *Robbins S. P., Judge T. A.* Organizational behavior 15th edition. Prentice Hall, 2012. 711 p.

22. *Schiefele U.* Interest, Learning, and Motivation. Educational // *Psychologist*. 1991. № 26 (3-4). P. 299–323.

23. *Siti S.* Metodologi Penelitian Kuantitatif Bidang Pendidikan. Saizu Publisher, 2022. 114 p.

24. *Spada N., Lightbown P. M.* Second language acquisition // *An introduction to applied linguistics*. Routledge, 2019. P. 111–127.

25. *Ur P. A* Course in Language Teaching. Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 388 p.

26. *Vroom V. H.* Work and Motivation. Wiley, 1994. 432 p.

### Информация об авторах

**А. Ф. Ниса** – студент департамента английского языка, Государственный университет им. профессора Кьяи Хаджи Сайфуддина Зухри, Пурвокерто, Индонезия, [anafitrotun2@gmail.com](mailto:anafitrotun2@gmail.com)

**Х. Двиналида** – преподаватель департамента английского языка, Государственный университет им. профессора Кьяи Хаджи Сайфуддина Зухри, Пурвокерто, Индонезия, [khairunnisadwinalida@uinsaizu.ac.id](mailto:khairunnisadwinalida@uinsaizu.ac.id)

### Information about the authors

**A. F. Nisa** – Student, English Education Department, Islamic State University of Professor Kiai Haji Saifuddin Zuhri Purwokerto, Indonesia, [anafitrotun2@gmail.com](mailto:anafitrotun2@gmail.com)

**Khairunnisa Dwinalida** – M.Pd., English Education Department, Islamic State University of Professor Kiai Haji Saifuddin Zuhri Purwokerto, Indonesia, [khairunnisadwinalida@uinsaizu.ac.id](mailto:khairunnisadwinalida@uinsaizu.ac.id)

*Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 17.11.2025; принята к публикации 08.12.2025.*

*The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 17.11.2025; accepted for publication 08.12.2025.*

Научная статья

УДК 37.02

## Влияние стиля преподавания английского языка на обучающихся в средней школе № 3 Пекунчен, Баньюмас

*Овиа Окталиани<sup>1</sup>, Ирра Вахидияти<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Государственный университет им. профессора Кыяи Хаджи Сайфуддина Зухри, Пурвокерто, Индонезия

*Аннотация.* Стиль преподавания оказывает безусловное влияние на вовлеченность, мотивацию и результаты обучения на уроках английского языка как иностранного (EFL). Данное исследование рассматривает восприятие учащимися разных стилей преподавания английского языка в сельской средней школе № 3 Пекунчен, Баньюмас в Индонезии. В ходе эксперимента был проведен опрос 335 обучающихся 7, 8 и 9 классов. Инструмент исследования адаптирован исходя из концепции стиля преподавания А. Граша (1996), который включает пять категорий: «эксперт», «формальный авторитет», «личная модель», «фасилитатор» и «делегирующий». Статистический анализ показал, что ученики положительно оценивали своих учителей по всем стилям преподавания: стиль «эксперт», стиль «формальный авторитет» и стиль «личная модель» получили по 78 % каждый, а стиль «фасилитатор» и стиль «делегирующий» — по 77 %. Дальнейший анализ показал, что обучающиеся 7 и 8 классов предпочитали стиль «формальный авторитет» (80 % и 78 % соответственно), тогда как обучающиеся 9 класса отдавали предпочтение стилю «делегирующий» (79 %). Эти результаты свидетельствуют о том, что учителя английского языка в средней школе № 3 Пекунчен эффективно применяют различные подходы к преподаванию, учитывают возраст обучающихся и их предпочтения. Статья вносит вклад в растущий объем исследований преподавательских стилей в контексте изучения английского языка как иностранного, подчеркивая важность согласования педагогических стратегий с восприятием молодежи, особенно в сельских школах. Авторы обращаются к вопросам профессионального развития учителей и предоставляют рекомендации для будущих исследований.

*Ключевые слова:* стиль преподавания, английский язык как иностранный (EFL), предпочтения в обучении, педагогические стратегии, восприятие студентов

*Для цитирования:* Окталиани О., Вахидияти И. Влияние стиля преподавания английского языка на обучающихся в средней школе № 3 Пекунчен, Баньюмас // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2. С. 107–114.

Original article

## Students' perceptions of English teachers' teaching style variation at SMPN 3 Pekuncen, Banyumas

*Ovia Oktaliani<sup>1</sup>, Irra Wahidiyati<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>State Islamic University Professor Kiai Haji Saifuddin Zuhri, Purwokerto, Indonesia

*Abstract.* Teaching style shapes students' engagement, motivation, and learning outcomes in the English as a Foreign Language (EFL) classroom. This study investigates students' perceptions of English teachers' teaching style variations at SMPN 3 Pekuncen, Banyumas, a rural junior high school in Indonesia. Employing a quantitative descriptive approach, data were collected through questionnaires distributed to 335 students from grades VII, VIII, and IX. The instrument was adapted from A. Grasha's (1996) teaching style framework, encompassing five categories: Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. Descriptive statistical analysis revealed that

students rated their teachers positively across all styles, with Expert, Formal Authority, and Personal Model styles each scoring 78%, and Facilitator and Delegator styles scoring 77%. Further analysis indicated that students in grades VII and VIII preferred the Formal Authority style (80% and 78% respectively), whereas grade IX students favored the Delegator style (79%). These findings suggest that English teachers at SMPN 3 Pekuncen effectively balance diverse teaching approaches to accommodate students' developmental stages and learning preferences. The study contributes to the growing body of research on teaching styles in EFL contexts by highlighting the importance of aligning pedagogical strategies with students' perceptions, especially in rural schools. Implications for teacher professional development and recommendations for future research are also discussed.

**Keywords:** teaching style, English as a Foreign Language (EFL), learning preferences, pedagogical strategies, students' perceptions

*For citation:* Oktaliani O., Wahidiyati I. Students' perceptions of English teachers' teaching style variation at SMPN 3 Pekuncen, Banyumas. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 2, pp. 107–114. (In Russ.)

**1. Introduction.** Education is fundamentally an interactive process in which teachers play a pivotal role in shaping students' learning journeys. In English as a Foreign Language (EFL), teachers transcend the traditional role of knowledge transmitters to become facilitators, mentors, and role models who inspire and guide learners toward meaningful language acquisition [5; 9; 13; 14]. Their ability to adopt diverse teaching styles that align with students' unique needs is essential for fostering motivation, engagement, and sustained academic success [2; 9]. Teaching styles, defined as the consistent patterns of behaviors, beliefs, and strategies employed by teachers in the classroom [7; 14], are complex and multifaceted. They encompass the delivery of content, communication methods, classroom management, and the quality of teacher-student interactions [10]. These variations reflect individual pedagogical philosophies and significantly influence how students perceive and respond to learning experiences. In EFL settings, where language learning often presents considerable challenges, the effectiveness of teaching styles becomes even more critical. Monotonous or rigid instructional approaches risk disengaging students, whereas dynamic, interactive methods can ignite curiosity and enhance motivation [17]. This dynamic is especially pronounced in rural schools, where

limited resources and restricted access to advanced educational technologies pose additional obstacles. Teachers' pedagogical adaptability emerges as a key factor in overcoming these challenges and promoting student achievement.

SMPN 3 Pekuncen, situated in a rural area of Banyumas Regency, Central Java, offers a compelling context to explore these dynamics. Despite geographic and infrastructural constraints, the school exhibits promising educational practices. English teachers employ varied and interactive instructional strategies such as games, online quizzes, and multimedia tools that preliminary interviews suggest improve student engagement and comprehension. However, the extent to which these positive experiences resonate across the broader student population remains to be fully understood. While extensive research has examined the impact of teaching styles on student motivation and achievement [3; 11; 17], there is a notable gap concerning students' perceptions in rural junior high school contexts. Most existing studies focus on urban or higher education settings, overlooking students' voices in less privileged environments. Understanding these perceptions is vital, as they provide authentic insights into students' lived experiences and offer valuable feedback for refining pedagogical approaches [19]. This study seeks to fill this gap by investigating how students at

SMPN 3 Pekuncen perceive the variations in their English teachers' teaching styles. It aims to illuminate the adaptability and relevance of instructional practices within a rural Indonesian context, contributing to academic discourse and practical improvements in EFL education.

**2. Methodology.** This study employed a quantitative descriptive research design to systematically capture and quantify students' perceptions of variations in their English teachers' teaching styles. According to Sugiyono [20], descriptive quantitative research is appropriate for investigating social and educational phenomena by collecting measurable data and presenting it through statistical analysis. This design is particularly suitable when the objective is to describe the distribution of attitudes or perceptions within a population rather than to establish causal relationships. Therefore, descriptive statistics and percentage analyses were utilized to identify patterns and differences across grade levels, providing an empirical overview of classroom instructional dynamics.

The research was conducted at SMPN 3 Pekuncen, a rural junior high school in Banyumas Regency, Central Java, Indonesia. This school was selected due to its rural context, which presents unique challenges such as limited access to technological resources and fewer opportunities for teacher professional development. Data collection occurred in November 2024, during a regular academic period, ensuring student responses reflected ongoing classroom experiences unaffected by extraordinary events such as examinations or holidays. The study population consisted of all students enrolled in grades VII, VIII, and IX at SMPN 3 Pekuncen during the 2025 academic year, totaling 470 students. A random sampling technique was applied to select participants, resulting in 335 completed questionnaires, which exceeded

the minimum sample size of 279 as recommended by Isaac and Michael's sampling table at a 1 % margin of error. Moreover, the sample was distributed relatively evenly across grade levels (Grade VII: 112; Grade VIII: 109; Grade IX: 114), enabling meaningful comparative analyses of perceptions across different developmental stages.

Data were collected using a structured questionnaire adapted from Grasha's (7) Teaching Style Inventory. This validated instrument categorizes teaching styles into five types: Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. The original 40-item inventory was condensed to 25 items to enhance clarity and respondent engagement, with five items representing each teaching style category. Sample items include statements such as "I appreciate when teachers present clear facts and principles as knowledge sources" (Expert Style) and "I prefer working independently on projects with minimal supervision" (Delegator Style). Responses were recorded on a 4-point Likert scale (1= Strongly Disagree, 2= Agree, 3= Disagree, 4= Strongly Agree), deliberately excluding a neutral midpoint to encourage definitive responses. English education lecturers established Content validity through expert review, who assessed the questionnaire for linguistic appropriateness, contextual relevance, and alignment with Grasha's theoretical framework. Although formal reliability testing (e.g., Cronbach's Alpha) was not conducted due to practical constraints, using a well-established instrument, expert validation, and a substantial sample size, supports the instrument's credibility and consistency.

The data collection process involved obtaining ethical approval and permission from school authorities and teaching staff, briefing students about the study's objectives, confidentiality, and

voluntary participation. Subsequently, the questionnaire was administered in paper format and via an online Google Form to accommodate varying access to digital resources. Students completed the questionnaire within 30 minutes under teacher supervision to ensure data integrity, and completed questionnaires were collected immediately to maximize response rates and minimize data loss. This dual-mode distribution strategy effectively addressed disparities in students' access to technology, ensuring inclusivity and comprehensive data collection. The collected data were analyzed using descriptive statistics. Following Ridwan [18], responses were tabulated and converted into percentages using the formula:

$$P = \frac{F \times 100}{N}$$

where P represents the percentage, F is the frequency of responses, and N is the total number of respondents. The resulting percentages were then classified into four categories based on Sugiyono's (20) criteria: 76 %–100 % as Very Good,

51 %–75 % as Good, 26 %–50 % as Low, and 1 %–25 % as Very Low. This categorization facilitated a clear interpretation of students' overall perceptions of each teaching style. Furthermore, the findings were compared across grade levels to highlight developmental differences in students' preferences, thereby providing deeper insight into how teaching style perceptions evolve throughout junior high school.

**3. Result.** This section presents the findings from the analysis of 335 junior high school students' perceptions regarding variations in their English teachers' teaching styles at SMPN 3 Pekuncen. Data were analyzed using descriptive statistics and organized according to A. Grasha's [7] five teaching style categories: Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. Percentages reflect the proportion of students who agreed or strongly agreed with statements representing each style. Results indicate predominantly positive perceptions, with notable variations across grade levels.

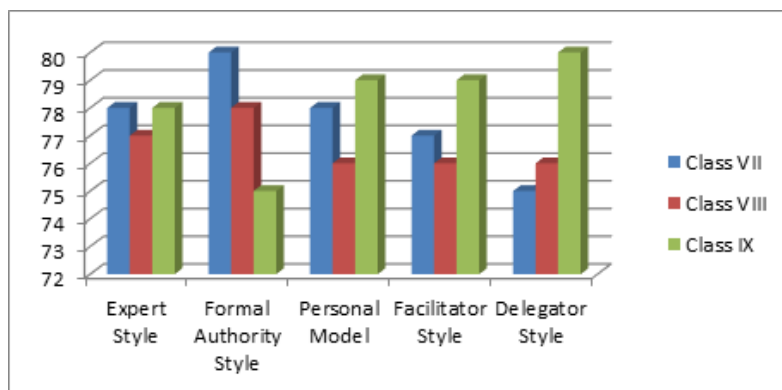


Diagram 1. Statement Class VII, VIII, IX

## 4. Discussion.

**4.1 Expert Style.** The Expert teaching style received consistently high positive ratings across grades VII (78 %), VIII (77 %), and IX (78 %), indicating strong student appreciation for teachers' subject mastery. This style positions teachers

as primary knowledge sources, a role students value for delivering explicit, accurate, and relevant content essential to their learning process. These findings align with Hattie's (8) emphasis on teacher clarity as a key factor in improving student comprehension and achievement. Students

particularly appreciated teachers who actively share expertise and ensure learners feel confident before advancing to new topics, supporting R. J. Marzano's [15] assertion that teacher engagement fosters student readiness. Moreover, the ability of teachers to facilitate critical dialogue and bridge differing opinions reflects P. Freire's [6] principles of critical pedagogy, promoting more profound understanding and analytical skills.

However, some students noted challenges related to time constraints, such as limiting comprehensive material coverage. This underscores the pedagogical tension between depth and breadth of instruction, highlighting the need for teachers to strategically balance detailed explanations with curriculum demands to optimize learning outcomes. Overall, the positive perception of the Expert style underscores its vital role in EFL contexts, where students rely heavily on teachers as authoritative language input providers, especially in environments with limited authentic exposure. J. Hattie [8] emphasizes that effective teaching necessitates careful pacing of content delivery to optimize student learning opportunities. This insight highlights the importance of balancing thoroughness with curriculum coverage, ensuring students grasp essential concepts without feeling overwhelmed or rushed. In line with A. Grasha's [7] framework, the teachers in this study demonstrate professionalism and expertise by effectively conveying subject matter while addressing students' diverse needs. The Expert style's primary strength lies in the teacher's deep knowledge and skills, a reliable foundation for student learning. However, A. Grasha [7] also cautions that excessive reliance on this style may intimidate less experienced students, potentially hindering their engagement and confidence. Therefore, while the Expert style is indispensable for providing authoritative guidance, it

must be complemented by sensitivity to students' readiness and balanced with other teaching approaches to foster an inclusive and supportive learning environment.

**4.2. Formal Authority Style.** The Formal Authority teaching style received strong positive responses, particularly from students in grades VII (80 %) and VIII (78 %), reflecting their preference for a structured and disciplined learning environment. This style, characterized by clear expectations, well-defined learning objectives, and teacher control over content delivery, provides students security and guidance. These findings support A. Grasha's [7] view that teachers in this role regulate material flow and maintain classroom order, which enhances motivation through constructive feedback. Students valued clear instructions and consistent standards. Moreover, the perceived discipline fostered by this style reinforces R. S. Marzano's [15] assertion that structure is essential for productive learning. However, as A. Grasha [7] noted, the Formal Authority style may risk rigidity and inflexibility, potentially limiting responsiveness to individual student needs. Thus, while effective for promoting order and recall-based learning, this style should be balanced with more flexible approaches to address diverse learner challenges.

**4.3. Personal Model.** The Personal Model teaching style was positively perceived across grades VII (78 %), VIII (76 %), and IX (79 %), indicating strong student appreciation for teachers who serve as role models. This style involves teachers demonstrating behaviors and thought processes for students to emulate, aligning with A. Grasha's [7] concept of modeling to guide learning through example. Students responded enthusiastically to teachers who illustrated problem-solving steps and provided relatable personal examples, supporting A. Bandura's [1] social learning theory that modeling enhances motivation and

deepens understanding. The teacher's role as a mentor or coach, fostering cognitive and behavioral development, further reinforces the importance of personal connection in education [9].

**4.4. Facilitator Style.** The Facilitator teaching style was positively rated across grades VII (77 %), VIII (76 %), and IX (79 %), reflecting student appreciation for approaches that encourage creativity, critical thinking, and active participation. This style emphasizes accommodating diverse learning preferences and fostering autonomy, consistent with C. A. Tomlinson's [12] differentiated instruction and E. L. Deci and R. M. Ryan's [4] theory on intrinsic motivation. Students valued project-based learning, innovative questioning, and opportunities to direct their learning, supporting M. Prince's [16] findings that active learning enhances engagement and higher-order thinking. Teachers adopting this style guide encourage students to explore multiple pathways toward learning goals, demonstrating adaptability and student-centeredness [7]. However, the Facilitator style can be time-intensive and less effective when direct instruction is necessary. Additionally, if not implemented supportively, it may cause discomfort among students. Thus, balancing facilitation with structure is essential for optimal outcomes.

**4.5. Delegator Style.** The Delegator teaching style was positively perceived, especially by ninth-grade students (80 %), who value the autonomy and self-directed learning it promotes. This style aligns with A. Grasha's [7] and E. L. Deci and R. M. Ryan's [4] theories, emphasizing student agency and motivation through responsibility delegation. Students appreciate opportunities for independent and collaborative projects, which foster creativity and ownership of learning, consistent with constructivist views of L. S. Vygotsky [21]. The teacher's role as

a consultant supports student exploration and motivation, echoing J. Hattie's [8] findings on the importance of teacher support. However, some students may feel anxious when given too much freedom without adequate guidance, highlighting the need for balanced teacher involvement. The Delegator style effectively cultivates independence and accountability but requires careful scaffolding to ensure all students are adequately prepared.

**5. Conclusion.** This study examined students' perceptions of English teachers' teaching style variations at SMPN 3 Pekuncen, Banyumas, utilizing A. Grasha's teaching style framework. The results indicate that students across grades VII, VIII, and IX hold positive perceptions toward all five teaching styles—Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator—with endorsement rates ranging from 72 % to 84 %. Key conclusions include: First, students generally exhibit favorable attitudes toward diverse teaching styles, suggesting that teachers effectively implement instructional strategies that align with learners' preferences. Second, developmental differences are evident, as younger students (grades VII and VIII) prefer more structured, teacher-centered approaches such as the Formal Authority style. In contrast, older students (grade IX) favor autonomy-supportive styles like the Delegator. Third, the findings emphasize the necessity of balancing teacher-centered and student-centered pedagogies to accommodate learners' evolving cognitive and motivational needs. Finally, the strong positive response to the Expert style reflects the critical role of teachers as primary language input providers in rural EFL contexts, where authentic language exposure is often limited. In sum, this study confirms that variation in teaching styles is appreciated by students and essential for enhancing motivation, engagement, and academic success in rural English as a Foreign Language classrooms.

## Список источников

1. *Bandura A.* Social Learning Theory. Prentice Hall, 1977. 247 p.
2. *Brown H. D.* Principles of Language Learning and Teaching (5th ed.). Pearson Longman, 2007. 410 p.
3. *Chang C. Y.* A study on the relationship between teaching styles and learning styles of junior high school students // *Journal of Instructional Psychology*. 2010. № 37 (2), P. 101–112.
4. *Deci E. L., Ryan R. M.* The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // *Psychological Inquiry*. 2000. № 11 (4), P. 227–268.
5. *Erikson E. H.* Identity: Youth and Crisis. Norton. 1968. 336 p.
6. *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed. Continuum, 2000. 183 p.
7. *Grasha A. F.* Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles. Alliance Publishers, 1996. 152 p.
8. *Hattie J.* Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge, 2009. 378 p.
9. *Harmer J.* How to Teach English. Foreign Language Teaching and Research Press, Malaysia: Longman, 2005. 448 p.
10. *Lapanda M. P., Adnyani N. L. P. S., Artini, L. P.* Students' perception of teachers' teaching style in the English classroom // *International Journal of Language Education*. 2023. № 7 (1), P. 45–57.
11. *Loveta P., Yuliani D., Wulandari F.* (2020). Students' perception of teaching style in English language teaching // *Journal of English Language Teaching and Linguistics*. 2020. № 5 (2). P. 231–243.
12. *Tomlinson C. A.* How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. ASCD, 2001. 117 p.
13. *Nunan D.* Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers. Phoenix ELT. 139 p.
14. *Mira Humaira.* Persepsi Siswa Terhadap Gaya Mengajar Guru di SMAN 03 Banda Aceh. Skripsi skripsi, UIN Ar-Raniry Banda Aceh, 2018. 74 p.
15. *Marzano R. J.* The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction. ASCD, 2007. 221 p.
16. *Prince M.* Does Active Learning Work? A Review of the Research // *Journal of Engineering Education*. 2004. № 93 (3). P. 223–231.
17. *Renou J. M.* A study of the relationship between attitudes and motivation in second language learning // *Foreign Language Annals*. 2008. № 34 (1). P. 45–63.
18. *Ridwan.* Application of Statistics and Research Methods. Jakarta: Salemba, 2009. 134 p.
19. *Schunk D. H.* Learning Theories: An Educational Perspective (6th ed.). Pearson, 2012. 576 p.
20. *Sugiyono.* Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D. Alfabeta, 2019. 346 p.
21. *Vygotsky L. S.* Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978. 159 p.

## Информация об авторах

**О. Окталиани** – студент кафедры английского языка, Государственный университет им. профессора Кьяи Хаджи Сайфуддина Зухри, Пурвокерто, Индонезия

**И. Вахидияти** – преподаватель кафедры английского языка, Государственный университет им. профессора Кьяи Хаджи Сайфуддина Зухри, Пурвокерто, Индонезия, [irtazkayra@uinsaizu.ac.id](mailto:irtazkayra@uinsaizu.ac.id)

**Information about the authors**

**O. Oktaliani** – Student, English Education Department, Islamic State University of Professor Kiai Haji Saifuddin Zuhri Purwokerto, Indonesia, irrazkayra@uinsaizu.ac.id

**I. Wahidiyati** – Lecturer, English Education Department, Islamic State University of Professor Kiai Haji Saifuddin Zuhri Purwokerto, Indonesia, irrazkayra@uinsaizu.ac.id

*Статья поступила в редакцию 29.09.2025; одобрена после рецензирования 19.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.*

*The article was submitted 29.09.2025; approved after reviewing 19.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.*

Научная статья

УДК 37.02

## Анализ потребностей обучающихся индонезийских школ, специализирующихся в области «телерадиовещание и кинематограф»

*Ирван Рудиансях<sup>1</sup>, Хайрунниса Двиналида<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Государственный университет им. профессора Кьяи Хаджи Сайфуддина Зухри, Пурвокерто, Индонезия

**Аннотация.** Цель данного исследования – анализ потребностей в изучении английского языка обучающихся в средней школе Мухамадия 1 в Пурвокерто, которая специализируется в области «телерадиовещание и кинематограф». В работе анализируются результаты анкетирования и полуструктурированных интервью. В опросе приняли участие 65 учеников 10-го и 11-го классов, обучающихся по специальности «телерадиовещание и кинематограф», четверо из которых были опрошены для получения дополнительной информации. Два учителя английского языка были опрошены для подтверждения ответов учащихся. Результаты показывают, что, согласно анализу целевой ситуации (TSA), 82,7 % учащихся изучают английский язык для карьеры, высшего образования и других целей. Анализ текущей ситуации (PSA) показал, что 61,5 % студентов не владеют английским языком в совершенстве, а 81,5 % идентифицировали себя как начинающие. Анализ учебной ситуации (LSA) показал высокую мотивацию и энтузиазм в изучении английского языка у 78,45 % студентов. Однако 72,83 % студентов нуждаются в большем количестве мероприятий, направленных на развитие навыков английского языка, а 80 % из них хотят, чтобы учителя использовали более разнообразные учебные средства и стратегии. В целом, исследование рекомендует внедрение английского языка для специальных целей (ESP), адаптированного для теле- и радиовещания и кино, улучшение учебных материалов, продвижение интерактивных стратегий обучения и разработку специализированных материалов для повышения вовлеченности и уровня владения языком у студентов.

**Ключевые слова:** анализ потребностей, английский язык для специальных целей, теле- и радиовещание, кинематограф, индонезийская школа

**Для цитирования:** Рудиансях И., Двиналида Х. Анализ потребностей обучающихся индонезийских школ, специализирующихся в области «телерадиовещание и кинематограф» // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2026. Т. 20, № 2. С. 115–124.

Original article

## Need analysis for broadcasting and cinema students at Indonesian schools

*Irwan Rudiansyah<sup>1</sup>, Khairunnisa Dwinalida<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Universitas Islam Negeri Profesor Kiai Haji Saifuddin Zuhri, Purwokerto, Indonesia

**Abstract.** The objective of this study was to analyze the English language learning needs of Broadcasting and Cinema students at SMK Muhammadiyah 1 Purwokerto. The research used a mixed-method approach by combining questionnaire and semi-structured interviews. The questionnaire was distributed to 65 students of 10th and 11th grade majoring in Broadcasting and Cinema with four of them were interviewed to obtain more information. Two English teachers also have been interviewed to confirm students answer. The findings reveal that for Target Situation Analysis (TSA), 82,7% of students learn English for career, higher education, and other reasons. For Present Situation Analysis (PSA), 61,5% of students were not master English language skills while 81,5% of

them identified themselves as beginner level. In Learning Situation Analysis (LSA), 78,45% students showed high motivation and enthusiasm in learning English. However, 72,83% students need more activities regarding English skills and 80% of them want teachers to use more varied learning media and learning strategies. On the whole point, the study recommends implementing English for Specific Purposes (ESP) tailored to broadcasting and cinema, improving instructional media, promoting interactive learning strategies, and developing customized materials to enhance student engagement and proficiency.

*Keywords:* need analysis, English for specific purposes, broadcasting, cinema, Indonesian school

*For citation:* Rudiansyah I., Dwinalida K. Need analysis for broadcasting and cinema students at Indonesian schools. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2026, vol. 20, no. 2, pp. 115–124. (In Russ.)

**INTRODUCTION.** ESP (English for Specific Purposes) is an approach that aligns English learning with students' specific goals and interests, making it particularly suitable for vocational high schools in Indonesia where students focus on specialized fields like Broadcasting and Cinema. Despite its potential to increase motivation and learning effectiveness, ESP remains underutilized in Indonesian schools, as confirmed by various studies that highlight a lack of implementation. The ESP approach requires a thorough need analysis to tailor English instruction to students' present situations, learning contexts, and future professional needs, as outlined by T. Hutchinson & A. Waters [9]. The 2024 Ministerial Regulation also emphasizes the need for English proficiency aligned with vocational expertise. However, the current practices, such as those at SMK Muhammadiyah 1 Purwokerto, often fail to reflect this, as English instruction remains generic and not program-specific. Although teachers express interest in applying ESP, it has yet to be realized, underscoring the urgency of conducting need analysis-based research to improve curriculum relevance. This study aims to identify the English learning needs of Broadcasting and Cinema students at SMK Muhammadiyah 1 Purwokerto, supporting both teacher aspirations and better educational outcomes through a more inclusive, student-centered ESP implementation.

**REVIEW OF LITERATURE.** Need analysis is a foundational concept in language education, particularly within

the English for Specific Purposes (ESP) framework, and it has its own theoretical underpinnings [1; 10]. J. D. Brown [5] defines need analysis as any activity aimed at collecting information about learners' needs, while J. C. Richards [16] views it as a procedure for gathering such information systematically. P. Strevens [20], supported by A. S. Akyel and Y. Ozek [2], describes need analysis as an essential preliminary tool that assists teachers in planning, developing, and evaluating instruction. D. Lepetit and W. Cichocki [12] further emphasize its role in helping educators tailor curricula to match students' needs, wants, and interests. Despite varied wording, these definitions converge on the idea that need analysis is the first and critical step in designing effective instruction. It is an investigative process to determine what learners require to succeed in their specific learning contexts. The core components of need analysis, as proposed by T. Dudley-Evans [8] and widely accepted, are Present Situation Analysis (PSA), Target Situation Analysis (TSA), and Learning Need Analysis (LNA).

PSA, TSA, and LSA serve as the primary focus in this study to ensure that the English instruction provided aligns closely with the actual needs of students. The Present Situation Analysis (PSA) aims to assess the students' background at the start of the course, as stated by S. Diana & M. Mansur [6]. This approach gathers information from the students, the educational institution, and the user-institution, as highlighted by

R. R. Jordan [14]. The information collected may include language proficiency, such as placement test scores, background information like experiences in learning English, and other details about their current abilities, as described by M. H. Songhori [19]. Therefore, PSA is a method used to identify students' background information regarding their proficiency, experiences in learning English, and other abilities at the beginning of the course. Target Situation Analysis (TSA), introduced by J. Munby [13], focuses on identifying students' language needs, specifying communicative competence, and developing a detailed sequence for syllabus design. TSA emphasizes understanding students' needs at the conclusion of the language course, as noted by P. Robinson [17]. In essence, TSA informs the students' learning objectives for English and the language skills required in the context of the target language used. Learning Needs Analysis, proposed by R. Allwright [3], aims to identify students' skill areas and their preferred strategies for acquiring the necessary skills. This analysis is focused on recognizing the strategies that learners utilize when learning other languages. In summary, learning needs analysis concerns the strategies, methods, techniques, materials, and facilities of the learning process based on students' backgrounds and learning objectives.

### **English for Specific Purposes.**

T. Hutchinson & A. Waters [9] explain that ESP is an approach to language learning in which the materials and methods used are entirely based on the purpose of the students learning English. In line with them, T. Dudley-Evans [8] explains that ESP is an approach to language learning that focuses on the specific needs of students. In addition, P. Strevens [20] sees ESP as a special case of the general category of special purpose language teaching. P. Robinson [17] saw ESP as an

enterprise involving education, training and practice, and drawing on three main areas of knowledge, namely language, pedagogy and the students'/participants' areas of interest. J. C. Richards & T. S. Rodger [16] saw ESP as a movement that seeks to serve the language needs of learners who need English to perform specific roles (e.g. student, engineer, nurse) and who need to acquire content and real-world skills through the medium of English rather than master the language for its own sake.

The purpose of ESP is to learn English according to the needs and goals of students [11; 15; 18]. In more detail, H. Basturkmen [4] says that there are some objectives in teaching ESP:

a. Identifying specific language use in a particular subject: focusing on the use of English in the target situation and determining what materials should be provided to students.

b. Identifying target performance competencies: the goal is to improve students' English skills to meet the target situation. The teaching and learning process should focus on what the students need.

c. To teach the underlying knowledge: teaching ESP involves knowledge of work study, not just language skills.

d. Developing strategic competence: the connection between the context of the situation and language knowledge, known as strategic competence or communication efficiency.

e. Develop critical awareness: when students understand the target situation, they will understand and be aware of the target language, behaviors, and knowledge to act appropriately. Teachers should support their critical awareness by discussing how norms and communication are practiced in the target situation.

### **English for Broadcasting and Cinema.**

English for Broadcasting and Cinema is a specialized branch of English for Specific

Purposes (ESP) that equips students with the language and communication skills needed for professional roles in the media, broadcasting, and film industries. Rooted in the core principle of ESP — focusing on learners' specific needs as defined by T. Hutchinson and A. Waters [9] — this course prepares students not for general communication, but for tasks such as news delivery, interviewing, scriptwriting, and public speaking in media contexts. It emphasizes the four primary language skills—speaking, listening, reading, and writing—each adapted to real-world media functions. For instance, students practice articulation for broadcasting, comprehend live dialogues, analyze cue sheets and scripts, and write media content such as news reports or promotional scripts. The course also integrates technical vocabulary and discourse relevant to media, such as “voice-over” or “fade in,” supporting P. Robinson's [17] view that ESP must be goal-oriented and authentic. Furthermore, it nurtures soft skills like collaboration, cross-cultural awareness, and time management, reflecting T. Dudley-Evans and M. J. St. John's [8] assertion that ESP should combine linguistic mastery with professional competence.

**METHODOLOGY.** This research employed a mixed-method design, combining quantitative and qualitative approaches to holistically investigate the English learning needs of Broadcasting and Cinema students at SMK Muhammadiyah 1 Purwokerto. Conducted from January to February 2025, the study used questionnaire to gather data from 74 students across 10th and 11th grades, but only 65 students fill the questionnaire. The participants were administered a series of 23 questions, and four of them were selected for in-depth interviews to elicit more detailed information. Furthermore, two English teachers were interviewed to gather additional supporting data. The

four respondents who were interviewed were selected intentionally from each classroom as A1, A2, A3, and A4. Two English teachers considered as an expert, B1 and B2, were also interviewed. The questionnaire employed a Likert scale with a range of responses with 'Strongly Agree' (4), 'Agree' (3), 'Disagree' (2), and 'Strongly Disagree' (1). The findings are displayed with the tables and diagrams followed by the result of interview by the students and the teacher.

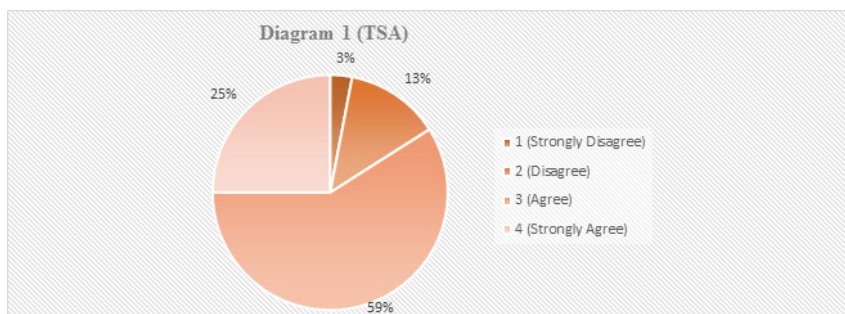
The rationale for choosing this school was based on the prominence of ESP-related issues and proximity to the researcher, enabling deeper investigation. Data collection was sequential: quantitative data were first analyzed, followed by qualitative interviews to complement and interpret the results. The research focused solely on Broadcasting and Cinema students due to their high interaction with English in media tasks such as scripting, editing, and communication. The combination of these methods, grounded in theories by Creswell, Madison, and others, aimed to ensure a comprehensive and student-centered understanding of learning needs to inform ESP curriculum development.

**FINDINGS.** The present chapter is predicated on an examination of T. Hutchinson and A. Waters' theory of student needs [9], which posits the existence of two fundamental needs: target situation analysis (TSA) and learning situation analysis (LSA). The present situation analysis (PSA) draws upon the work of Richterich and Chancerel, who proposed the concept of a situational analysis.

Before explaining in more detail, the table below is the summary of the questionnaire employed Likert scale with a range of responses with 'Strongly Agree' (4), 'Agree' (3), 'Disagree' (2), and 'Strongly Disagree' (1).

| Statement                                                                                                                                     | Result |    |    |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----|----|----|
|                                                                                                                                               | 1      | 2  | 3  | 4  |
| <b>Target Situation Analysis</b>                                                                                                              |        |    |    |    |
| I am learning English to support my future work.                                                                                              | 1      | 9  | 38 | 17 |
| I am learning English to help me continue my education after graduation.                                                                      | 4      | 6  | 47 | 13 |
| I learned English for other purposes.                                                                                                         | 5      | 10 | 31 | 19 |
| <b>Present Situation Analysis</b>                                                                                                             |        |    |    |    |
| I have been learning English for more than 10 years.                                                                                          | 15     | 31 | 17 | 2  |
| I can speak English fluently. (speaking)                                                                                                      | 14     | 46 | 5  | 0  |
| I can write simple sentences in English. (writing)                                                                                            | 6      | 19 | 36 | 4  |
| I can understand English texts correctly. (reading)                                                                                           | 7      | 36 | 18 | 4  |
| I mastered simple vocabulary in English. (vocabulary)                                                                                         | 8      | 24 | 30 | 3  |
| I have a good command of vocabulary related to my major in English. (vocabulary)                                                              | 5      | 32 | 27 | 1  |
| I can capture meaning clearly during English audio listening activities. (listening)                                                          | 5      | 36 | 22 | 2  |
| I can apply simple tenses such as: present tense, present continuous tense and past tense in English according to time information. (grammar) | 6      | 36 | 23 | 0  |
| Learning activities use varied learning strategies and methods.                                                                               | 3      | 16 | 37 | 9  |
| Learning activities use varied learning media (such as: using the latest digital applications).                                               | 4      | 10 | 36 | 15 |
| <b>Learning Situation Analysis</b>                                                                                                            |        |    |    |    |
| I want to learn English with enthusiasm/motivation.                                                                                           | 4      | 11 | 31 | 19 |
| I want to enjoy learning English in class.                                                                                                    | 4      | 9  | 36 | 16 |
| I need more English speaking activities to support my future work. (speaking)                                                                 | 5      | 14 | 28 | 18 |
| I need more writing activities in English. (writing)                                                                                          | 4      | 17 | 31 | 13 |
| I need more activities to read English texts. (reading)                                                                                       | 2      | 15 | 35 | 13 |
| I need more English audio listening activities. (listening)                                                                                   | 2      | 17 | 29 | 17 |
| I need more English vocabulary related to my major. (vocabulary)                                                                              | 3      | 10 | 37 | 15 |
| I need to learn more English grammar. (grammar)                                                                                               | 2      | 15 | 31 | 17 |
| I want learning activities to use more varied learning strategies and methods.                                                                | 3      | 10 | 37 | 15 |
| I want learning activities to use more varied learning media.                                                                                 | 3      | 10 | 33 | 19 |

### Target Situation Analysis



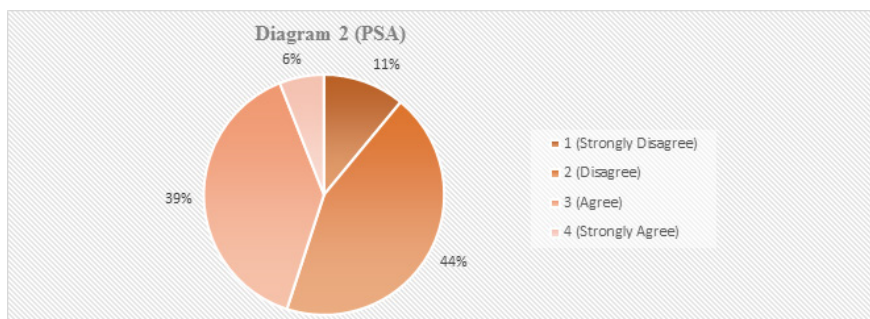
The need analysis of English language learning among Broadcasting and Cinema students at SMK Muhammadiyah 1 Purwokerto, based on R. West [21] and the framework by T. Hutchinson and A. Waters [9], explores the reasons behind learning English, its intended use, relevant content areas, and the communicative context. Diagram 1 about TSA reveals that students agree that they are primarily driven by three main motivations: career, academic advancement, and personal or social purposes.

Most Broadcasting and Cinema students at SMK Muhammadiyah 1 Purwokerto view English as a crucial tool for career advancement, particularly for jobs abroad or in industries like media and hospitality where English is increasingly essential. This is supported by both student responses and teacher observations, highlighting the importance of tailoring English instruction to real-world job demands—an approach consistent with Hutchinson and Waters' concept of English for Specific Purposes

(ESP). In addition, a large portion of students also aspire to pursue higher education, requiring academic English skills such as reading and writing. This dual motivation aligns with Dudley-Evans and St. John's perspective on ESP, which addresses both professional and academic language needs.

Beyond career and academic goals, students are also driven by personal and social motivations. Many associate English with global communication, cultural engagement, and social prestige, influenced by platforms like YouTube, Netflix, and online gaming. This informal exposure contributes to students' perception of English as both a practical and aspirational skill. Overall, these varied motivations point to the need for an ESP-based curriculum that reflects students' complex goals—equipping them not only for employment and further study but also for active participation in an increasingly globalized culture.

### Present Situation Analysis



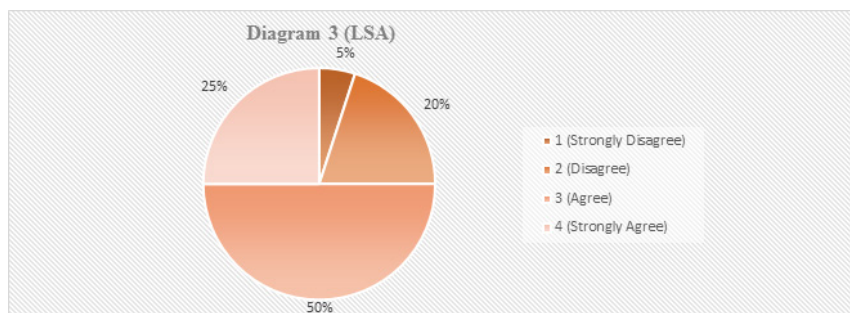
Present Situation Analysis (PSA) serves to provide a clear picture of the learners' current level of English proficiency before developing or implementing an ESP (English for Specific Purposes) program. As defined by T. Hutchinson and A. Waters [9], understanding the starting point of learners is as important as defining their goals. In the context of Broadcasting and Cinema students at SMK Muhammadiyah 1 Purwokerto, this analysis is crucial to identify their strengths, weaknesses, and immediate needs in using English. Data from diagram 2 show that most of students are still struggling in learning English.

Most Broadcasting and Cinema students at SMK Muhammadiyah 1 Purwokerto have studied English for over ten years, yet their overall proficiency remains low, especially in productive skills like speaking and writing. Despite long exposure to the language, students report limited opportunities to use English for real communication. Speaking activities are rare, leading to low confidence, and writing tasks are infrequent, often lacking constructive feedback. Grammar understanding is also weak, with many students struggling to apply basic tenses in context. This suggests that prior instruction has been largely theoretical and memorization-based, with insufficient emphasis on practical use or vocational relevance.

Reading and listening skills are relatively stronger but still problematic. While students can understand short texts and some audio materials, they struggle with longer or complex content. Many rely on translation tools or peers to make sense of English texts, and listening exercises often lack authenticity or variety. Vocabulary mastery is another major issue — students have limited general vocabulary and even less familiarity with specialized media terms. The lack of explicit instruction in vocational terminology hinders their ability to function in media-related tasks such as editing, scripting, or interpreting technical instructions.

Teaching methods and media usage also contribute to the skill gap. Most students feel that classroom strategies are repetitive and uninspiring, dominated by reading aloud, lecturing, and written exercises. There is a strong demand for more interactive methods, such as role-play, group work, and media-based activities. Additionally, instructional media is outdated, with few teachers incorporating digital tools that could enhance learning and align with students' future careers. To sum up, these findings highlight the urgent need to implement an ESP-based curriculum that emphasizes contextual, skill-based, and digitally supported instruction to bridge the gap between students' current abilities and their professional goals.

### Learning Situation Analysis



Learning Situation Analysis (LSA) focuses on understanding how students

approach the process of learning English, encompassing their motivations, learning

preferences, perceived needs, and expectations for classroom instruction. Unlike Target Situation Analysis (TSA), which emphasizes external goals, or Present Situation Analysis (PSA), which highlights current proficiency, LSA investigates internal factors – particularly how students learn, what strategies they respond to best, and what conditions support their learning. According to T. Hutchinson and A. Waters [9], LSA explores what learners need to do in order to learn, placing emphasis on the learning process itself. Data on diagram 3 show that students agree that both subject-specific and process-oriented English instruction are needed. Not only do they want to master English, they also want to enjoy the process of learning English so that it is more meaningful.

The study reveals that Broadcasting and Cinema students at SMK Muhammadiyah 1 Purwokerto are highly motivated to learn English, with over 78% expressing enthusiasm driven by both personal and professional goals. Their motivation reflects both instrumental (career-related) and integrative (personal growth) factors. Students are particularly eager to enhance vocabulary, fluency, and comprehension through engaging classroom activities. Teachers confirmed that motivation is heavily influenced by the relevance and challenge level of the lessons, aligning with Z. Dörnyei's [7] framework, which emphasizes learner goals, perceived task value, and a supportive classroom environment. However, while motivation is strong, sustaining it requires more meaningful and context-based instruction that connects to students' real-world aspirations.

In terms of skill needs, students expressed a strong desire for improvement across all core English skills. Speaking and writing were the top concerns, with over 70% indicating a need for more targeted and vocationally relevant practice. They called for real-life simulations such as

interviews, broadcast presentations, social media content, and workplace writing tasks. Reading and listening skills also required enhancement, particularly through authentic materials like articles, subtitles, podcasts, and interviews that mirror the language used in their field. Students also emphasized the importance of mastering both general and domain-specific vocabulary, as well as practical grammar. They preferred contextual and task-based learning approaches over rote drills, highlighting the relevance of English for Specific Purposes (ESP) in meeting their academic and professional demands.

Beyond language content, students were critical of the current teaching methods and media used in class. Around 80 % expressed dissatisfaction with repetitive strategies such as reading aloud or translation drills and advocated for more interactive approaches like games, simulations, and collaborative projects. Similarly, they called for the integration of modern digital tools — such as video editing software, subtitled films, online quizzes, and social media — to make learning more engaging and aligned with their vocational interests. Teachers acknowledged these issues and recognized the need for instructional reform. In summary, the findings emphasize the urgency of redesigning English instruction using ESP principles to align learning with students' motivations, preferred strategies, and future career pathways.

**CONCLUSION.** This study aimed to analyze the English language learning needs of Broadcasting and Cinema students at SMK Muhammadiyah 1 Purwokerto, revealing through Target Situation Analysis (TSA) that 82.7 % of students learn English for career, higher education, and personal development, with many aspiring to work abroad or in fields like hospitality and media that require English proficiency. Present Situation Analysis (PSA) showed that 61.5 % of students had not yet mastered basic English skills,

and 81.5% still considered themselves beginners despite years of study, with speaking being the most challenging skill for 92.3% of them. While 74.6% claimed their teachers used varied strategies, interviews revealed that teaching methods were actually monotonous and lacked diversity. Learning Situation Analysis (LSA) indicated that although 78.45 % of students were highly motivated, 72.83 % needed more skill-based activities and 80 % wished for more engaging media and strategies. Overall, the study recommends adopting an ESP-based approach tailored to broadcasting and cinema, alongside improved teaching media, interactive strategies, and customized materials to better support students' real-world language needs and enhance learning outcomes.

### **Suggestions and Recommendations.**

Based on the conclusions of the study, several key recommendations are proposed to improve English instruction for Broadcasting and Cinema students. For English teachers, it is essential to implement ESP-based teaching tailored to industry-specific contexts, incorporating

relevant vocabulary and using interactive methods like project-based learning, role play, and group collaboration to boost engagement. Teachers should also increase the use of varied instructional media — such as videos, podcasts, and digital apps — to better support listening, speaking, and vocabulary development, while ensuring balanced attention to all four language skills with a contextual approach to grammar and pronunciation. For curriculum developers and school administrators, integrating ESP elements into the curriculum is recommended, along with providing customized textbooks and professional development on ESP methodologies. Students are encouraged to engage with authentic English media, practice speaking outside the classroom, and take active responsibility for addressing their individual learning gaps using digital tools and resources. Finally, for future researchers, it is advised to conduct similar needs analyses across other vocational fields and to investigate the effectiveness of ESP-based teaching interventions or the development of specialized ESP materials.

### **Список источников**

1. *Aditomo A.* Keputusan Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 032/H/Kr/2024 Tentang Capaian Pembelajaran pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah pada Kurikulum Merdeka. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. URL: <https://uploads.belajar.id/document/files> (дата обращения: 07.09.2025).
2. *Akyel A. S., Ozek Y.* Language needs analysis research at an English medium university in Turkey // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010. № 2(2). P. 969–975. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.136>
3. *Allwright R.* Perceiving and Pursuing Learner's Needs. In M. Geddes, & G. Sturtridge (Eds.), *Individualization*. Oxford: Modern English Publications, 1982. P. 24–31.
4. *Basturkmen H.* *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan, 2010. 157 p.
5. *Brown J. D.* *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1995. 262 p.
6. *Diana Sri., Mansur Musdalifah.* Need analysis on English teaching materials for ICT students // *English, Teaching, Learning, and Research Journal*. 2018. № 4 (2). P. 209–218. DOI: <https://doi.org/10.24252/Eternal.V42.2018.A6>
7. *Dörnyei Z.* *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, 2001. 155 p.

8. *Dudley-Evans T., St. John M. J.* Development in English for Specific Purpose: A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press, 1998. 301 p.
9. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge University Press, 2020. 185 p.
10. *Jaya S., Mursalim, Muh. Kusnun Muhsin.* (2023). Need Analysis of English for Specific Purposes at SMK 01 Bombana // Journal of Teaching of English. 2023. № 8. P. 101–112.
11. *Jayanti E. D.* (2015). Developing Reading Learning Materials for the Grade X Students of Computer Engineering and Networking Program at Smkn 1 Pundong in the Academic Year of 2014/2015. Universitas Negeri Yogyakarta. URL: [https://eprints.uny.ac.id/27897/1/SKRIPSI\\_ERNA%20DWI%20JAYANTI\\_11202241058.pdf](https://eprints.uny.ac.id/27897/1/SKRIPSI_ERNA%20DWI%20JAYANTI_11202241058.pdf) (дата обращения: 07.09.2025).
12. *Lepetit D., Cichocki W.* Teaching Languages to Future Health Professionals: A Needs Assessment Study // The Modern Language Journal, 2002. No. 86(3), P. 384–396.
13. *Munby J.* Communicative Syllabus Design. Cambridge University Press, 1987. 232 p.
14. *Jordan R. R.* English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers. Cambridge University Press, 1997. 404 p.
15. *Rahmatunnisa E., Mujiyanto Y., Bharati D. A. L.* The Implementation of Professional Competence in Teaching ESP at Four Private Vocational Schools in Grobogan // English Education Journal. 2021. № 11 (2). P. 256–264.
16. *Richards J. C., Rodgers T. S.* Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 2001. 142 p.
17. *Robinson P.* ESP Today: A Practitioner's Guide. Practice Hall, 1991. 146 p.
18. *Sitorus H. F., Sinaga P. V., Gaol S. D. L., Situmorang, R. I. O., Napitupulu S.* Speaking Problems in Vocational High School // International Journal of Education and Humanities. 2022. № 2 (1). P. 13–23.
19. *Songhori M. H.* Introduction to Needs Analysis. English for Specific Purposes World // English for Specific Purposes World. 2008. Issue 4. P. 1–25.
20. *Strevens P.* Teaching English as an International Language. Pergamon Press Ltd., 1980. 163 p.
21. *West R.* Needs Analysis in Language Teaching // Language Teaching. 1994. № 27 (1). P. 1–19.

### Информация об авторах

**И. Рудиансых** – студент департамента английского языка, Государственный университет им. профессора Кьяи Хаджи Сайфуддина Зухри, Пурwokерто, Индонезия, 214110404094@mhs.uinsaizu.ac.id

**Х. Двиналида** – преподаватель департамента английского языка, Государственный университет им. профессора Кьяи Хаджи Сайфуддина Зухри, Пурwokерто, Индонезия, khairunnisadwinalida@uinsaizu.ac.id

### Information about the authors

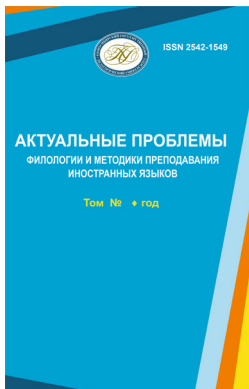
**Irwan Rudiansyah** – Student, English Education Department, Islamic State University of Professor Kiai Haji Saifuddin Zuhri Purwokerto, Indonesia, 214110404094@mhs.uinsaizu.ac.id

**Khairunnisa Dwinalida** – M.Pd., English Education Department, Islamic State University of Professor Kiai Haji Saifuddin Zuhri Purwokerto, Indonesia, khairunnisadwinalida@uinsaizu.ac.id

*Статья поступила в редакцию 26.07.2025; одобрена после рецензирования 19.09.2025; принята к публикации 20.10.2025.*

*The article was submitted 26.07.2025; approved after reviewing 19.09.2025; accepted for publication 20.10.2025.*

## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом все-российском научном периодическом журнале «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков». Журнал выходит с 2006 года.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

**Главный редактор журнала** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» *Костина Екатерина Алексеевна*.

Журнал адресован специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты и магистранты.

### Общие требования к статьям

1. Материалы должны быть подготовлены к печати, иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
  - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
  - название статьи;
  - аннотация (500–1000 знаков), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
  - ключевые слова (6–10).
3. Автор в статье должен обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, ссылки должны оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. На каждую позицию в списке литературы должна быть ссылка в тексте статьи. Список литературы оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статья может сопровождаться фотографиями, контрастными по тону и цвету (печать журнала черно-белая). Статьи отправлять по адресу: [topical-issues@nspu.ru](mailto:topical-issues@nspu.ru)
6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.