

Ученые записки

**Санкт-Петербургского
университета
технологий управления
и экономики**



ISSN 2541-8106
DOI 10.35854/2541-8106

Ученые записки

Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики

2022. Т. 23. № 2

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

А.-М. АРИАС

кандидат филологических наук, доцент, заведующий
кафедрой лингвистики и переводоведения СПбУТУиЭ

Заместитель главного редактора

И. А. ТКАЧЕВА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий
кафедрой педагогики и психологии СПбУТУиЭ

Научные редакторы

М. В. ЛАЗАРЕВА

кандидат педагогических наук, доцент

Е. А. СЕРЕДА

кандидат филологических наук, доцент

О. Л. ШАБАЛИНА

доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

И. С. АЛЕКСЕЕВА

профессор кафедры перевода Российского
государственного педагогического университета
имени А. И. Герцена, кандидат филологических наук,
доцент (Санкт-Петербург, Россия)

Н. И. АЛМАЗОВА

научный руководитель Гуманитарного института
Санкт-Петербургского политехнического
университета Петра Великого, доктор педагогических
наук, профессор, член-корреспондент РАО
(Санкт-Петербург, Россия)

В. БЕРГМАНН

член ученого совета Европейской академии наук
и искусств, руководитель рабочей группы «Наука
и образование» форума «Петербургский диалог»
с германской стороны, почетный доктор РАН,
профессор, почетный профессор СПбУТУиЭ
(Берлин, Германия)

С. Б. БЫСТЯНЦЕВ

профессор кафедры международных отношений,
медиаологии, политологии и истории
Санкт-Петербургского государственного
экономического университета, доктор
социологических наук, кандидат философских наук,
профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Е. В. ГОЛОВКО

директор Института лингвистических исследований
РАН, доктор филологических наук, профессор,
член-корреспондент РАН (Санкт-Петербург, Россия)

И. И. ЕЛИСЕЕВА

заведующий сектором Социологического института
РАН, доктор экономических наук, профессор, член-
корреспондент РАН, заслуженный деятель науки РФ
(Санкт-Петербург, Россия)

Е. А. КАРПОВА

преподаватель Института международного
развития и партнерства Университета ИТМО,
кандидат психологических наук, доцент
(Санкт-Петербург, Россия)

В. И. КОЛЕСОВ

профессор межфакультетской кафедры
гуманитарных и естественнонаучных дисциплин
Лужского института (филиала) Ленинградского
государственного университета имени А. С. Пушкина,
доктор педагогических наук, профессор
(Луга, Ленинградская обл., Россия)

Е. В. ПИСКУНОВА

заведующий кафедрой дидактики Российского
государственного педагогического университета
имени А. И. Герцена, доктор педагогических наук,
профессор (Санкт-Петербург, Россия)

В. В. СЕМИКИН

заведующий научно-исследовательским сектором
Научного центра изучения Арктики, доктор
психологических наук, профессор
(Салехард, Тюменская область, Россия)

Б. Я. СОВЕТОВ

президент Смольного института РАО, доктор
технических наук, заслуженный деятель науки и
техники РФ (Санкт-Петербург, Россия)

В. П. СОЛОМИН

профессор кафедры методики обучения биологии
и экологии Российского государственного
педагогического университета имени А. И. Герцена,
доктор педагогических наук, профессор,
почетный работник науки и техники РФ
(Санкт-Петербург, Россия)

Редакция

Руководитель издательско-полиграфического центра СПбУТУиЭ О. В. ЯРЦЕВА

Выпускающий редактор В. В. САЛИНА. Редактор-корректор Е. С. ЧУЛКОВА

Компьютерная верстка М. Ю. ШМЕЛЁВ

Учредитель и издатель

ЧОУ ВО «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики»

Адрес редакции и издателя

190103, Санкт-Петербург, Лермонтовский пр., д. 44а. Тел.: (812) 449-08-33. E-mail: izdat-ime@yandex.ru

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор), регистрационный номер ПИ № ФС77-67820 от 28.11.2016.

ISSN 2541-8106 (Print)

Сайт журнала: <https://spbacu.elpub.ru/jour/>

Типография

Издательско-полиграфический центр Санкт-Петербургского университета технологий управления
и экономики, 190103, Санкт-Петербург, Лермонтовский пр., д. 44а

Подписка

Каталог АО «Почта России». Подписной индекс: ПП618

Издается с 2000 г. Периодичность: четыре раза в год. Свободная цена.

Сдано в набор 20.05.2022. Формат 84×108¹/₁₆.

Дата выхода в свет 22.06.2022.

Бумага офсетная.

Уч.-изд. л. 5,48. Усл. печ. л. 10,7.

Тираж 100 экз. Заказ № 820.

© Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, 2022

EDITORIAL OFFICE

Chief Editor

A.-M. ARIAS

*PhD in Philology, Associate Prof., Head of the Department
of Linguistics and Translation Studies of UMTE*

Deputy Chief Editor

I. A. TKACHEVA

*PhD in Pedagogy, Associate Prof., Head of the Department
of Pedagogy and Psychology of UMTE*

Editor-in-Science

M. V. LAZAREVA

PhD in Pedagogy, Associate Prof.

E. A. SEREDA

PhD in Philology, Associate Prof.

O. L. SHABALINA

Doctor of Pedagogy, Prof.

EDITORIAL BOARD

I. S. ALEKSEEVA

*Professor of the Department of Foreign Languages
of the Herzen State Pedagogical University of Russia, PhD
in Philology, Associate Professor (St. Petersburg, Russia)*

N. I. ALMAZOVA

*Scientific Director of the Humanitarian Institute of Peter
the Great Saint-Petersburg Polytechnic University,
Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding Member
of the Russian Academy of Education
(St. Petersburg, Russia)*

V. BERGMANN

*Member of the Academic Council of the European
Academy of Sciences and Arts, Head of the Science
and Education Working Group of the Petersburg Dialogue
Forum from the part of Germany, Doctor Honoris Causa
of the Russian Academy of Sciences, Professor, Professor
Emeritus of St. Petersburg University of Management
Technologies and Economics (Berlin, Germany)*

S. B. BYSTRYANTSEV

*Professor of the Saint-Petersburg State University
of Economics, Doctor of Sociology,
PhD in Philosophy, Professor (St. Petersburg, Russia)*

E. V. GOLOVKO

*Director of the Institute for Linguistic Studies
of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Philology,
Professor, Corresponding Member of the Russian Academy
of Sciences (St. Petersburg, Russia)*

I. I. ELISEEVA

*Head of the Sector of the Sociological Institute
of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Economics,
Professor, Corresponding Member of the Russian Academy
of Sciences, Honoured Scientist of the Russian Federation
(St. Petersburg, Russia)*

E. A. KARPOVA

*Lecturer at the Institute of International
Development and Partnership of ITMO University, PhD
in Psychology, Associate Professor (St. Petersburg, Russia)*

V. I. KOLESOV

*Professor of the Luga Institute (branch) of the Pushkin
Leningrad State University, Doctor of Pedagogy, Professor
(Luga, Leningrad region, Russia)*

E. V. PISKUNOVA

*Head of the Department of Didactics of the Herzen State
Pedagogical University of Russia, Doctor of Pedagogy,
Professor (St. Petersburg, Russia)*

V. V. SEMIKIN

*Head of research sector of the Arctic Research Center,
Doctor of Psychology, Professor
(Salekhard, Tyumen region, Russia)*

B. Ya. SOVETOV

*President of the Smolny Institute of the Russian Academy
of Education, Doctor of Engineering, Professor, Honored
Scientist of the Russian Federation
(St. Petersburg, Russia)*

V. P. SOLOMIN

*Professor of the Department of Methods of Teaching
Biology and Ecology of the Herzen State Pedagogical
University of Russia, Doctor of Pedagogy, Professor,
Honorary Worker of Science and Technology
of the Russian Federation (St. Petersburg, Russia)*

Editorial staff

Head of Publishing and Printing Center **O. V. YARTSEVA**

Managing Editor **V. V. SALINA**. Copy Editor **E. S. CHULKOVA**. Pre-Press **M. Yu. SHMELEV**

Founder and Publisher

St. Petersburg University of Management Technologies and Economics

Office address of the Editorial Office and Publisher

44A Lermontovskiy Ave., St. Petersburg 190103, Russia. Phone (812) 449-08-33. E-mail: izdat-ime@yandex.ru

Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications
(ROSKOMNADZOR). Reg. No. PI No. FS77-67820 (28.11.2016)

ISSN 2541-8106 (Print)

Web-site: <https://spbacu.elpub.ru/jour/>

Printing office

Publishing and Printing Center of the St. Petersburg University of Management Technologies and Economics,
44A Lermontovskiy Ave., St. Petersburg 190103, Russia

Subscription

Catalogue "Russian Post". Subscription index: PP618

Published since 2000. Frequency: four times a year. Free-of-control price.

Sent to the printer 20.05.2022. Format 84×108¹/₁₆.

Release date 22.06.2022.

Offset paper.

Published pages: 5,48.

Conventional printed pages: 10,7.

Circulation 100 copies. Order No. 820.

© St. Petersburg University of Management Technologies and Economics, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Общая и профессиональная педагогика

<i>Лазарева М. В., Губанова Е. В., Петрова С. Г.</i> Мотивация как стиль управления современного руководителя образовательной организации	98
---	----

Теория и методика профессионального образования

<i>Давыдова Ю. Г.</i> Совершенствование лексической компетенции студентов на основе работы с языковыми корпусами материала	108
<i>Иванченко Т. А.</i> Цифровая наглядность в обучении иностранным языкам	116
<i>Баженова Е. И.</i> Формирование вторичной языковой личности в обучении иностранному языку как методическая проблема	123
<i>Карпович И. А., Моргун Е. А.</i> Образовательная среда вуза в условиях цифровой трансформации	128

Общее и прикладное языкознание

<i>Ефремова М. П., Середа Е. А.</i> Особенности перевода имен собственных в романе Ли Бардуго «Шестерка воронов» с английского языка на русский ...	135
<i>Диль А. В., Соколова Е. А.</i> Эмоциональные концепты в сборнике произведений «Ирландские мелодии» Т. Мура (на материале томов 1–3)	143
<i>Руссу А. И., Стрикун Е. А.</i> Грамматическая метафора в английском языке (на материале серии произведений «Сага о Форсайтах» Дж. Голсуорси)	149

Социальная психология

<i>Кукулите Т. Г., Неволina К. А.</i> Особенности мотивации трудовой деятельности в психологии управления	155
---	-----

Научные исследования молодых ученых

<i>Тренина П. Е., Неволina К. А., Харлова К. А.</i> Особенности личностных черт поколения Z	169
---	-----

CONTENTS

General and Professional Pedagogy

- Lazareva M. V., Gubanova E. V., Petrova S. G.* Motivation as a management style
of a modern educational organization headmaster 98

Theory and Methodology of Professional Education

- Davydova Yu. G.* Enhancing lexical competence on the basis of corpus linguistics
at institutions of higher learning 108
- Ivanchenko T. A.* Digital visual aids in teaching foreign languages 116
- Bazhenova E. I.* Formation of a secondary linguistic personality in teaching
a foreign language as a methodological problem 123
- Karpovich I. A., Morgun E. A.* Transition to the digital educational environment
at university 128

General and Applied Linguistics

- Efremova M. P., Sereda E. A.* Proper Names in the novel *The Six of Crows*
by Leigh Bardugo: Translation from English into Russian 135
- Diehl A. V., Sokolova E. A.* Emotional concepts in the collection of T. Moore's works
"Irish Melodies" (based on Volumes 1–3) 143
- Russu A. I., Strikun E. A.* Grammatical metaphor in the English language
(exemplified by "The Forsyte Saga" novel series by J. Galsworthy) 149

Social Psychology

- Kukulite T. G., Nevolina K. A.* Features of labor activity motivation
in management psychology 155

Scientific Research of Young Scientists

- Trenina P. E., Nevolina K. A., Kharlova K. A.* Features of personality traits
of Generation Z 169

ОБЩАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА GENERAL AND PROFESSIONAL PEDAGOGY

Научная статья

УДК 378.1+316.628

DOI: 10.35854/2541-8106-2022-2-98-107

Мотивация как стиль управления современного руководителя образовательной организации

Марина Владимировна Лазарева^{1✉}, Елена Владимировна Губанова²,
Светлана Геннадьевна Петрова³

¹ Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,
Санкт-Петербург, Россия, mlazareva1@mail.ru✉

² Саратовский областной институт развития образования, Саратов, Россия,
e_gubanova@mail.ru

³ Академия Минпросвещения РФ, Москва, Россия, s.petrova@apkprou.ru

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы об управлении людьми, связанные с мотивацией как стилем управления в современной образовательной организации. Представлены ключевые подходы зарубежных авторов к мотивации. Авторами выделены ее факторы. Охарактеризованы способы мотивации через делегирование задач и полномочий как стиля управления в образовательной организации.

Ключевые слова: мотивация, факторы мотивации, стиль управления, руководитель

Для цитирования: Лазарева М. В., Губанова Е. В., Петрова С. Г. Мотивация как стиль управления современного руководителя образовательной организации // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2022. Т. 23. № 2. С. 98–107. <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-98-107>

Original article

Motivation as a management style of a modern educational organization headmaster

Marina V. Lazareva^{1✉}, Elena V. Gubanova², Svetlana G. Petrova³

¹ St. Petersburg University of Management Technologies and Economics,
St. Petersburg, Russia, mlazareva1@mail.ru✉

² Saratov Regional Institute of Education Development, Saratov, Russia,
e_gubanova@mail.ru

³ Academy of the Russian Ministry of Education, Moscow, Russia,
s.petrova@apkprou.ru

© Лазарева М. В., Губанова Е. В., Петрова С. Г., 2022

Abstract. The article deals with the management issues connected with motivation as a management style in a modern educational organization. The key approaches to motivation by foreign authors are given. The motivation factors are highlighted. The motivation techniques through delegating as a management style in an educational organization are presented.

Keywords: motivation, motivation factors, management style, manager

For citation: Lazareva M. V., Gubanova E. V., Petrova S. G. Motivation as a management style of a modern educational organization headmaster. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnologiy upravleniya i ekonomiki. 2022;23(2):98-107.* (In Russ.). <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-98-107>

Что стимулирует людей к качественной эффективной работе? Откуда берутся силы для преодоления внутренней лени? Каковы основные мотивы? Как изменяется мотивационный потенциал, и от чего он зависит? Что влияет на результат деятельности? Ответы на эти вопросы в настоящее время актуальны для руководителя любой организации, в том числе образовательной.

Формула мотивации, которая подходила бы каждому, еще не найдена. Рассмотрим подходы к мотивации, изложенные в известных исследованиях зарубежных авторов.

Понятие «мотивация» можно описать как «получение результатов с помощью людей» или «получение наилучшего от людей». Другое определение несколько предпочтительнее, поскольку «лучшее», что могут предложить люди, не обязательно является синонимом «результатов», которых мы могли бы изначально от них ожидать, хотя это должно соответствовать общим целям и идеалам любой образовательной организации.

Питерс и Уотерман (1995) пишут: «Основная задача руководства — направить сотрудников в нужном направлении» [1]. Мотивируя людей, необходимо учитывать потребности и потенциал трех сторон:

1. Группы, которой управляют.
2. Лиц, составляющих эту группу.
3. Участников образовательных отношений школы, колледжа или другой образовательной организации.

Главная ошибка — это забыть о том, что люди лучше всего мотивированы для работы над достижением целей, в определении которых они лично принимали участие, а следовательно, чувствуют ответственность за их достижение. Если люди не ощущают приверженности к определенному результату или деятельности, единственными стимулами, которыми располагает руководитель, — это методы «кнута и пряника», то есть вознаграждение и наказание. Поэтому руководитель в любой момент должен быть готов изменить собственные первоначальные представления о том, что потребуется от него, как от руководителя образовательной организации. Как показывает практика, у некоторых людей присутствует сильная «внутренняя» мотивация — целеустремленность или стремление. У других это отсутствует.

Люди работают, чтобы удовлетворить ту или иную потребность. Потребность может заключаться в том, чтобы добиться славы или власти, служить другим людям или зарабатывать деньги. Наряду с этим можно обнаружить и негативную потребность, которая заключается в избегании наказания.

Именно поэтому большинство теоретиков мотивации сосредоточили внимание на изучении человеческих потребностей, рассмотрении того, как удовлетворяются потребности в жизни и как наилучшим образом они могут быть удовлетворены в процессе трудовой деятельности. Люди работают наилучшим образом, если получают наибольшее удовлетворение от своей работы.

А. Маслоу (1943) предположил, что полезно рассматривать человеческие потребности, находящиеся на разных уровнях иерархии [2]. Принцип, лежащий в основе иерархии, заключается в том, что, начиная с низа, потребности на каждом уровне должны быть удовлетворены, прежде чем кто-то задумается о потребностях на следующем уровне, как видно на рисунке 1.

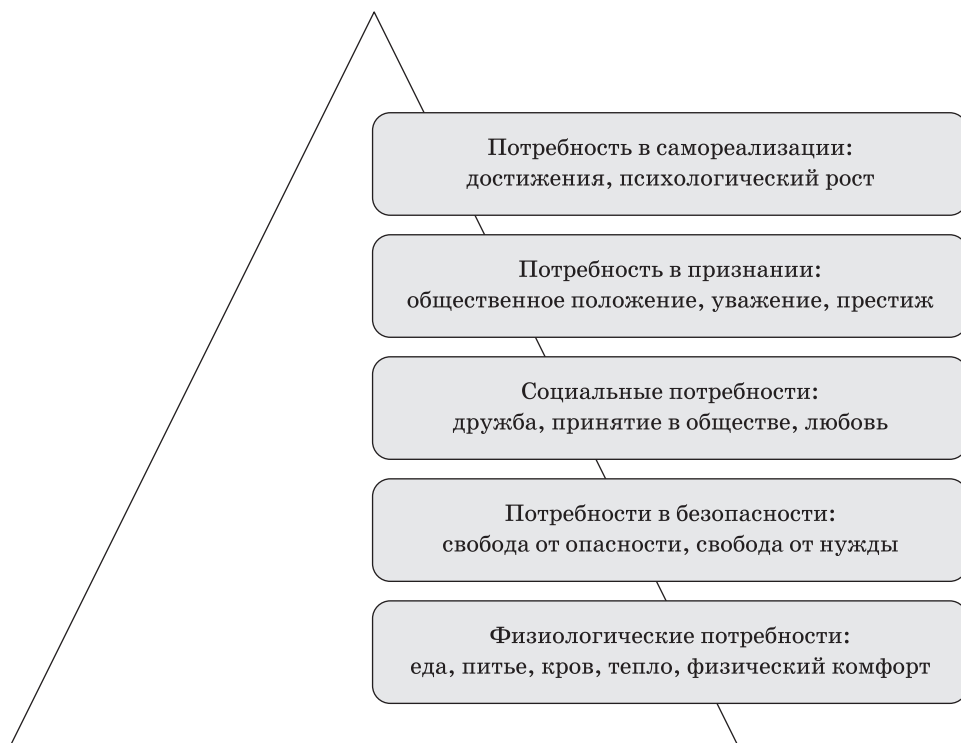


Рис. 1. Иерархия потребностей А. Маслоу

Рассмотрим каждый уровень иерархии. Физиологические являются основными из всех потребностей. Для человека, которому всего не хватает в жизни, скорее всего, главной мотивацией будут физиологические потребности. Человек, которому не хватает еды, безопасности, любви и уважения, вероятно, требовал бы еды сильнее, чем чего-либо другого.

Если физиологические потребности удовлетворяются, то возникает новый набор потребностей, которые классифицируются как потребности в безопасности. Первой мыслью у Робинзона Крузо, добравшегося до необитаемого острова, было найти воду, пищу и кров. Второе соображение — построить жилище и сформировать запасы еды и воды.

Социальные потребности. Если физиологические потребности и потребности в безопасности будут удовлетворены в значительной мере, то возникнут потребности в любви, привязанности и чувстве принадлежности. Теперь человек остро ощущает потребность в друзьях, особых отношениях и месте в группе.

Потребность в признании. Установив основу для дружбы, принятия и привязанности, большинство хочет доказать свою ценность в любой группе или группах, к которой принадлежит. Люди стремятся продемонстрировать себе и другим, что они в равной мере хороши или даже лучше, чем остальные члены группы. Они стремятся к продвижению по службе, влиянию, социальному статусу, власти, репутации, признанию, престижу, значимости, вниманию.

Потребность в самореализации. Даже если все перечисленные выше потребности удовлетворены, сотрудники все равно могут испытывать недовольство и беспокойство, если чувствуют, что у них есть талант и потенциал, которые не реализуются в полной мере. Почему люди пишут стихи, пьесы, книги и музыку, занимаются спортом, играют в спектаклях, увлекаются хобби, покоряют горные вершины? У человека существует потребность в достижении цели, реализации себя, развитии способностей для решения новых задач.

В поздних работах Маслоу определил еще более высокую потребность — самопревосхождение, чтобы описать внутреннюю природу человека, который чувствует себя призванным служить делу, стоящему намного выше его. Взаимодействуя с людьми, с которыми приходится работать, большинство руководителей склонны вести себя так, как будто потребности других, особенно наших подчиненных, находятся на более низком уровне.

Существует два взгляда на работу, где один утверждает, что люди стремятся к самореализации через работу, а другой предполагает, что они стремятся только к удовлетворению потребностей более низкого уровня. Эти взгляды четко описаны Дугласом МакГрегором (1985). МакГрегор указал два противоречивых предположения о природе работы, предусмотренной «Теорией X» и «Теорией Y» [3].

Менеджеры, которые придерживаются «Теории X», убеждены в следующем:

1. Работа по своей сути неприятна большинству людей.
2. Большинство людей не стремятся к ответственности и предпочитают, чтобы ими руководили.
3. У большинства людей мало способностей к творчеству при решении проблем.
4. Мотивация возникает только на физиологическом уровне и уровне безопасности.
5. Большинство людей должны находиться под строгим контролем и часто подвергаться принуждению для достижения целей организации.

Менеджеры «Теории Y» утверждают следующее:

1. Работа так же естественна, как и игра, если условия благоприятны.
2. Контроль над собственной трудовой деятельностью часто необходим для достижения организационных выгод.
3. Способность к творчеству при решении организационных проблем широко распространена среди сотрудников.
4. Мотивация возникает на социальном уровне, уровне «эго» и самореализации, а также на физиологическом уровне и уровне безопасности.
5. Люди могут быть самостоятельными и творческими на работе, если их правильно направлять.

По итогам проведения серии экспериментов в отношении разных групп работников, Герцберг (1975) проверил на практике тип мышления, разработанный Маслоу и МакГрегором [3].

Один из его самых известных экспериментов состоял в том, чтобы попросить людей вспомнить три случая, когда они чувствовали себя очень удовлетворенными своей работой, и три случая, когда они чувствовали себя неудовлетворенными. Затем причины удовлетворенности и неудовлетворенности были классифицированы по нескольким категориям. Наконец, он записал для всех людей в группе частоту, с которой каждая категория приведена как причина удовлетворенности или неудовлетворенности. Типичный результат показан на рисунке 2.

Из полученных данных Герцберг сделал ряд важных выводов.

1. То, что делает людей счастливыми на работе, не просто противоположно тому, что делает их несчастными, и наоборот. Эти две совокупности различны

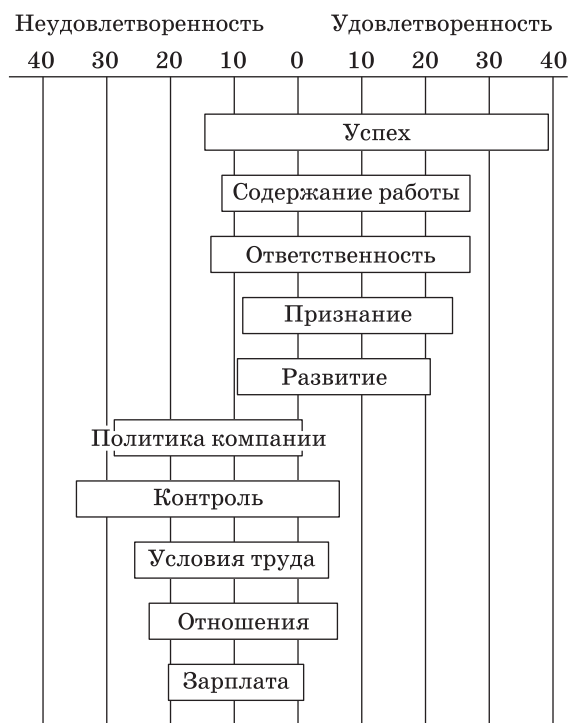


Рис. 2. Эксперимент Герцберга

по характеру. Поэтому руководитель не сможет сделать людей удовлетворенными, лишь устранив причины неудовлетворенности.

2. Вещи, которые делают людей неудовлетворенными, связаны с условиями работы. Вместе с тем то, что делает людей удовлетворенными, связано с содержанием работы.

3. В то время как те, у кого есть удовлетворяющая работа, могут проявлять более высокое терпение относительно неудовлетворенных, факторы неудовлетворения могут быть настолько сильными, что работа становится невыносимой.

4. Руководители должны заботиться как об устранении причин неудовлетворенности, так и о расширении возможностей для удовлетворения, то есть о том, чтобы, по выражению Герцберга, работа «обогащалась». Именно в этом последнем случае руководители обычно терпят неудачу. Вместо того, чтобы использовать реальную «мотивацию», которая исходит от работы, приносящей удовлетворение, они применяют награды и угрозы.

Герцберг называет факторы окружающей среды, которые способны вызвать неудовлетворенность и демотивацию, факторами «гигиены». К их числу относятся:

1. Организационная политика и администрация.
2. Управление.
3. Условия труда.
4. Межличностные отношения.
5. Деньги, статус и безопасность.

Факторы содержания работы, которые приводят к удовлетворению, Герцберг называет «мотиваторами». Их суть заключается в следующем:

- успех — это показатель перспектив для использования всех своих возможностей, чтобы внести достойный вклад в достижение общей цели;

- ответственность — мера свободы действий в принятии решений, стиле и развитии работы;
- признание — показатель количества и качества всевозможных «отзывов», хороших или плохих, о том, как сотрудники справляются с работой;
- продвижение по службе — показывает потенциал работы с точки зрения продвижения по службе, то есть внутри или за пределами организации, в которой сотрудник работает в настоящее время;
- работа — интерес к ней, обычно связанный с разнообразием, трудностью и личной убежденностью в значимости работы;
- личностный рост — показатель перспектив для обучения и взросления.

В тех случаях, если сотрудники любого уровня «вовлечены» в решения, принимаемые руководителями, коллегами или даже подчиненными, в игру вступают все мотиваторы.

Вовлеченность должна порождать приверженность целям, от которых зависит ощущение достижения. Вовлекая людей, руководитель демонстрирует им признание и повышает их чувство ответственности.

Теоретики мотивации практически единодушны в том, что особое место отводится потребности в самореализации. В книге «Каждый сотрудник — менеджер» Майерс (1991) четко указывает, что чувство реализации возникает, если человек четко осознает цель и затем способен планировать, как достичь цели; осуществлять собственный план; контролировать (то есть «проверять») результаты [3].

Основополагающим для концепции достижения является восприятие человеком (который должен быть мотивирован) того, что цель имеет к нему отношение. В мире, где традиционное обучение больше не связано с перспективами карьерного роста: показатели аттестата об общем среднем образовании или какой-либо профессиональной квалификации не гарантируют работу, а у учителей и учеников возникает еще одна проблема мотивации.

Ключом к эффективному управлению является способность получать результаты от других людей, через других людей и совместно с другими людьми. Если находящаяся в основе психология неверна, то самая тщательно построенная система и методы потерпят неудачу. Эффективные руководители не обязательно являются эффективными лидерами, но если отношения и мотивация выстроены на конструктивном уровне, то люди с готовностью примут и преодолеют некоторые административные недостатки.

Все большее подтверждение находит тезис Герцберга о том, что определенные условия работы значительно влияют на трудовую мотивацию. Сегодня руководители взаимодействуют не с такими людьми, ситуация иная. Следовательно, они должны «настраивать» лидерское поведение на таких людей. Отличительная черта грамотного руководителя — это умение справляться с изменившимися общими условиями (в том числе изменившимися людьми). Статус, органограмма и звание пробуждают больше внешнюю мотивацию, а признание и ответственность — внутреннюю, то есть вызывают интерес к задаче. Благодаря этому человек готов тратить больше энергии для ее выполнения. Если говорить о действиях руководителя, то это означает, что он должен, например:

- поручать работнику задачи, которые соответствуют его внутренним требованиям;
- выражать ему одобрение за достижение успехов;
- предоставлять ему достаточную свободу для действий и проявления собственной инициативы;
- давать ему возможность изменять процесс и структуру выполнения задачи.

Таким образом, нужно создать совокупность мероприятий, с помощью которых у руководителей может получиться мотивировать людей. Эта «система стимулирования» будет состоять из совокупности всех стимулов (условий работы в широком смысле), которые создаются управленческой командой сознательно и согласовываются друг с другом; эти стимулы (позитивные побуждения, вознаграждения) вызывают определенные модели поведения. Напротив, вероятность появления нежелательного поведения (из-за негативных побуждений, санкций и т. д.) уменьшается. Таким образом система стимулирования создает общие условия для мотивации сотрудников; в мотивацию можно еще будет внести дополнительные изменения путем прямого управления.

Если рабочий климат — благоприятный, то сотрудники с удовольствием работают. Если рабочая атмосфера и условия труда подходят членам коллектива, они будут удовлетворены. Если сотрудники получают удовлетворение от работы, то трудятся лучше и быстрее. Чем большее признание человек получает в организации, в которой он работает, тем лояльнее он будет вести себя по отношению к работодателю. Благодаря повышению работоспособности и большему дружелюбию работников по отношению ко всем участникам образовательных отношений возрастают эффективность и результативность образовательных результатов.

На практике часто образуется так называемый микс ситуативных и индивидуальных мероприятий: внутренние и внешние, материальные и нематериальные стимулы, смешанные формы материальной и нематериальной мотивации работников. Это — несущественные факторы, которые, однако, могут произвести большой эффект в совокупности и в итоге инициировать новую организационную культуру. Мотивация — сложный процесс, а значит, требует комплексного подхода. Чем комплекснее система решений, тем она будет разнообразнее и гибче, тем легче ее можно будет приспособить к изменившимся условиям.

Мотивы коллектива, особенно педагогического, разнообразны и изменчивы. Эта «гетерогенность» требует влияния на поведение каждого работника в соответствии с текущими мотивами. Учет индивидуальных мотивов каждого сотрудника, как правило, повышает мотивацию в большей степени, и данный эффект будет еще очевиднее и значительнее, если работник будет удовлетворен.

Многие руководители полагают, что работники могут постоянно мотивировать себя по-новому, несмотря на не самые оптимальные условия работы. Еще одним фактором мотивации считается вознаграждение. Опросы работников, проведенные в ряде образовательных организаций, показывают, что важны другие факторы, как видно из таблицы 1.

Таблица 1

Факторы мотивации

Уровень мотивации, %	Фактор мотивации
100	Интересные задачи
90	Признательность за проделанную работу
80	Чувство включенности, увлеченности
70	Уверенность в рабочем месте
60	Хорошая оплата
50	Повышение
40	Хорошие условия работы
30	Лояльность по отношению к сотрудникам
20	Поддержка при возникновении проблем
10	Тактичность и дисциплина

Руководитель, который призывает работников к выполнению плана, стимулирует их к действию. Некоторые сотрудники выделяются ярко выраженной мотивацией достижения. Они начинают выполнять задачу с пристрастием; такое пристрастие характеризуется тем, что работники ожидают успеха, а значит, одобрения. Они могут мысленно предугадывать прямые и косвенные последствия своих действий, и надежда на эти последствия значительно стимулирует их.

Практический опыт руководителей показывает, что работают и сотрудники, которые реагируют из-за частых неудач на такие ситуации успеха иначе. Они отличаются от коллег, ориентированных на результаты, своими «стратегиями объяснений»: им реже удастся интерпретировать неудачи так, чтобы те потеряли угрожающий характер. Цепь неудач порождает в таких работниках сомнения в том, что они обладают достаточными способностями.

Рассмотрим, каким образом делегирование задач и полномочий как стиль управления в образовательной организации может стимулировать и мотивировать сотрудников. Термин «делегирование» — это, другими словами, усиление автономии человека. Автономия может устанавливаться на разных уровнях: международном, институциональном, семейном и индивидуальном. На тех или иных мероприятиях автономия может возникать за счет усиления самосознания у человека и групп, а также повышения самооценки. Мобилизация групп и образование альянсов или коалиций может также приводить к делегированию задач и полномочий. Решающие факторы в пользу делегирования задач и полномочий подчиненным группам — это повышение компетенции и стимулирование влияния на процессы принятия управленческих решений и лидерство. Данные структурные преобразования изменяют и социальные взаимоотношения, культурные нормы. Освобождение человека от зависимости и социальные изменения становятся более глубокими благодаря материально-экономическому обеспечению, правовым полномочиям, привыканию к культуре и политическому закреплению прав.

Делегировать задачи и полномочия — значит воодушевлять работников открывать их собственные достоинства, поддерживать их и помогать в самоопределении и автономии. Делегирование — практика, вселяющая мужество: это поддерживает людей в их поиске самоопределения и автономном управлении жизнью; обеспечивает их ресурсами, с помощью которых они смогут самостоятельно «обустраивать» собственную жизнь и собственное жизненное пространство. Под делегированием задач и полномочий мы понимаем следующее:

- способность выбирать из большого количества предложенных возможностей и самостоятельно принимать решения;
- способность активно отстаивать свои потребности и интересы, желания и мечты, бороться с «опекающим» вмешательством других людей в свою жизнь;
- опыт создания оптимальных продуктивных условий для своей жизни (отношение к себе, социальные взаимоотношения и взаимоотношения с окружающим миром); опыт самостоятельного управления и осуществления желаемых изменений (опыт самоэффективности и созидания);
- готовность и способность активно противостоять обременяющим проблемам в жизни, озвучивать желаемые изменения и задействовать ресурсы, которые помогут их осуществить;
- способность учиться мыслить критически, отказываться от мучительного груза повседневной рутины привычных действий и обусловливания;
- способность активно открывать доступ к информации услугам и вспомогательным ресурсам, использовать их для собственной пользы;
- преодоление одиночества и готовность включиться в солидарное общество;

- умение отстаивать свои права на участие и содействие, постоянная готовность выступать против скрытой модели лишения прав.

Вдохновляющие процессы «усиления самоуправления» происходят там, где люди ценят себя и активно задействуют творческие силы, ощущают поощрение и социальное признание. Обращаясь к позитивному «багажу» этого опыта, сотрудники ощущают себя менее одинокими и покинутыми в своем окружении, могут решиться на наступательные действия, активное вмешательство. Такой позитивный жизненный опыт уверенности в себе и высокой самооценки вселяет в человека силы и желание быть главным.

В активном процессе управления в профессиональной жизни наиболее важно уметь объединять взгляды, потребности и способности сотрудников. По мнению работников, делегирование означает:

- большую способность к систематическому пониманию организации, ее структуры, целей и ограничивающих общих условий;
- способность активно вмешиваться и включаться в достижение общих целей;
- большую способность ставить собственные цели.

На организационном уровне делегирование задач и полномочий — это не только эффективный инструмент управления, но и, по сути, определенная философия. Если в руках команды или отдельных работников сосредоточены полномочия, задача руководства организации состоит прежде всего в том, чтобы обеспечивать бесперебойный процесс, влияя на работников и поддерживая их.

Эффективное делегирование задач и полномочий в организации означает, что процессы оптимизируются за счет постоянной проверки целей и средств для их достижения; работники в определенной мере ставят собственные цели и несут ответственность за собственную продуктивность. Процесс делегирования задач и полномочий можно успешно применять в проектах развития организации. Он может проходить в течение семи этапов: определение срочности изменения, привлечение управленческой команды, определение перспектив и стратегии, задействование сотрудников, определение краткосрочных целей, успех, закрепление всего нового и необычного.

Исходя из вышеизложенного, представляется возможным сделать следующие выводы. Мотивация — это искусство побуждать себя и других к борьбе с законом инерции (бездействия). Авторы видят в этой формулировке основную задачу мотивации, которая считается самой трудной из стоящих перед руководителями. Существует ли универсальный рецепт мотивации? Как показывает анализ теоретических источников и практический опыт руководителей образовательных организаций, такой рецепт отсутствует.

Эффективный руководитель всегда ориентируется на человеческое достоинство. Для него управлять — это не только избегать демотивации, но и постоянно мотивировать, а значит, содействовать достижению как количественных, так и качественных результатов.

Список источников

1. *Waterman R. H., Peters T. J., Phillips J. R.* Structure is not organization // *Business Horizons*. 1980. Vol. 23. No. 3. P. 14–26.
2. *Маслоу А. Г.* Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. 479 с.
3. Продвижение людей и команд: ключевые идеи А. Маслоу, Ф. Герцберга, Д. Макклелланда / пер. с англ. П. Н. Раевский. М.: Питер, 2015. 207 с.

Информация об авторах

М. В. Лазарева — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии;

Е. В. Губанова — кандидат педагогических наук, доцент, ректор;

С. Г. Петрова — советник.

Information about the authors

M. V. Lazareva — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology;

E. V. Gubanova — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Rector;

S. G. Petrova — Advisor.

Конфликт интересов: авторы декларируют отсутствие конфликта интересов, связанных с публикацией данной статьи.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest related to the publication of this article.

Статья поступила в редакцию 05.05.2022; одобрена после рецензирования 03.06.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 05.05.2022; approved after reviewing 03.06.2022; accepted for publication 08.06.2022.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Научная статья

УДК 378.14:811

DOI: 10.35854/2541-8106-2022-2-108-115

Совершенствование лексической компетенции студентов на основе работы с языковыми корпусами материала

Юлия Григорьевна Давыдова

Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,
Санкт-Петербург, Россия, alexyulin@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены возможности совершенствования лексической компетенции студентов на основе современных корпусов языкового материала. Автор уточняет значение понятия «корпус» в научных и прикладных исследованиях, обобщает взгляды ученых относительно ценности корпусных данных в лингвистических и лингводидактических целях, анализирует лингводидактический потенциал трех современных англоязычных корпусов. В статье приведены разнообразные задания, позволяющие студентам усовершенствовать знания в области семантики, сочетаемости, прагматики лексических единиц.

Ключевые слова: корпус, лингводидактический потенциал корпусной лингвистики, проблемный подход к обучению, лексическая компетенция, комплекс упражнений

Для цитирования: Давыдова Ю. Г. Совершенствование лексической компетенции студентов на основе работы с языковыми корпусами материала // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2022. Т. 23. № 2. С. 108–115. <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-108-115>

Original article

Enhancing lexical competence on the basis of corpus linguistics at institutions of higher learning

Yuliya G. Davydova

St. Petersburg University of Management Technologies and Economics,
St. Petersburg, Russia, alexyulin@mail.ru

Abstract. The article deals with enhancing lexical competence of the students on the basis of modern language corpora. The author defines the notion ‘corpus’ in research, summarizes the views on importance of using corpora for linguistic and pedagogical purposes, analyzes the data of three modern English language corpora for improving lexical knowledge of the

© Давыдова Ю. Г., 2022

students. The article contains a complex of exercises which enables students to enhance lexical competence in semantics, collocations and pragmatics.

Keywords: corpus, pedagogical potential of using corpora, problem teaching, lexical competence, a complex of exercises

For citation: Davydova Yu. G. Enhancing lexical competence on the basis of corpus linguistics at institutions of higher learning. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnologii upravleniya i ekonomiki. 2022;23(2):108-115. (In Russ.).* <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-108-115>

Различные цифровые технологии (корпуса языкового материала, цифровые компоненты учебно-методического комплекса (УМК), цифровые образовательные ресурсы) в значительной степени способствуют формированию и совершенствованию всех компонентов лексической компетенции студентов, поскольку предоставляют обучаемому возможность получить доступ к новейшей лингвистической информации и проанализировать ее в соответствии с поставленными целями.

В настоящей статье рассмотрим возможности работы с корпусами языкового материала с целью совершенствования лексической компетенции студентов вузов. Д. Кристал в фундаментальной работе «Кембриджская энциклопедия английского языка» полагает, что «появление компьютерных баз данных языкового материала стало настоящей технологической революцией, кардинально изменившей традиционные подходы к сбору языкового материала и составлению словарей со времен Джонсона» [1, с. 483]. Под лингвистическим или языковым корпусом текстов в науке понимают «большой, представленный в машиночитаемом формате, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач» [2, с. 5].

По определению А. А. Шунейко, корпусная лингвистика — комплексная научная дисциплина, которая использует компьютерные технологии для выяснения природы языка, оптимизации коммуникации и решения иных лингвистических задач, а параллельно создает объекты, помогающие решать эти задачи, — корпуса данных. В процессе этой двунаправленной деятельности корпусная лингвистика углубляет и трансформирует наши представления о языке и коммуникации, помогает нам эффективнее взаимодействовать с техникой и друг с другом [3, с. 11].

Западные исследователи под корпусом понимают электронную коллекцию примеров устного и письменного английского языка, позволяющую ученым ответить на вопросы о лексическом составе, грамматике и прагматике языковых единиц [4]. Как российские, так и зарубежные ученые отмечают несомненную значимость корпусов для развития лингвистических исследований и их широкого применения в прикладной лингвистике и лингводидактике. Так, Д. Кристал пишет о том, что качественный корпус позволяет исследователям решать следующие задачи [1, с. 438]:

- 1) создавать более объективные модели функционирования языка, чем те, которые возможны на основе интроспекции;
- 2) делать выводы о частотности употребления языковых форм в языке в целом и в его вариантах;
- 3) анализировать все лингвистические черты любого текста в корпусе;
- 4) выдвигать гипотезы о функционировании языка;
- 5) объединять усилия различных групп исследователей в процессе анализа лингвистических проблем, выявленных в отдельном корпусе языкового материала.

Ученые обращают внимание на особую значимость корпусов в лингвистике и лингводидактике. Так, В. А. Плунгян утверждает, что «корпус не просто нужен, а необходим — профессиональным лингвистам, тем, кто имеет дело с фактами языка, а значит, должен эти факты собирать и систематизировать». При этом автор подчеркивает, что корпус — нечто большее, чем просто техническое подспорье. Это — фактически справочно-информационная система по русскому языку (любому языку, представленному в корпусе. — Ю. Д.), позволяющая получать ответы на самые неожиданные вопросы. Более того, позволяющая ставить новые проблемы, которых лингвистика прошлого почти не касалась» [5, с. 84].

Не меньшую значимость корпус имеет в лингводидактике. По мнению В. А. Плунгяна, для людей, не владеющих русским языком в качестве иностранного, корпус оказывается поистине незаменимым инструментом. Иностранец в высшей степени нуждается в инструменте, открывающем ему максимально широкий (и максимально комфортный) доступ в мир русского языка ввиду того, что его языковое сознание иное. Ничего лучше корпуса современная наука в этом случае предложить не может [5, с. 86].

Важность использования корпусов в лингводидактике определена и следующими факторами [3, с. 22]:

- 1) большой объем разнообразных данных создает гарантию того, что в совокупности корпуса фиксируют не случайные, а типичные явления, дают возможность воспринимать язык в широком диапазоне его компонентов и функций;
- 2) информация в корпусе содержится в своем естественном виде, она не препарирована по тем или иным причинам, не вырвана из контекста. Это создает предпосылки для ее объективного изучения. На степень объективности может накладывать ограничения разметка, но они вполне преодолимы;
- 3) корпус предполагает многократное и многоцелевое использование. Его создание — только начало исследовательской практики. Пополняемые или непополняемые массивы данных служат поколениям ученых с учетом того, что первому корпусу уже более полувека.

Значимым представляется утверждение А. А. Шунейко о том, что лингвистические корпуса в лингводидактике можно использовать в рамках двух подходов к обучению языку: репродуктивного и проблемного [3, с. 91]. Наиболее продуктивны, по мнению ученого, корпуса в рамках проблемного (когнитивно-интеллектуального) подхода к обучению языку, который ориентируется на активизацию познавательных функций человека. Реализуя проблемный подход, ученики, используя огромные массивы текстов, становятся первооткрывателями, создателями и соавторами языковых правил и закономерностей. Приобретенные на базе проблемного обучения знания эффективно и надолго усваиваются [3, с. 91].

К самым известным корпусам английского языка относятся Британский национальный корпус — *the British National Corpus* (100 млн слов); Международная база лингвистических данных Бирмингемского университета — *Collins Birmingham University International Language Database, COBUILD* (4,5 млрд слов); Корпус современного американского английского — *Corpus of Contemporary American English, COCA* (1,1 млрд слов); Корпус на основе глобальной сети — *the English Web Corpus* (38 млрд слов); Кембриджский корпус английского языка — *Cambridge English Corpus*; Кембриджский ученический корпус — *Cambridge Learner Corpus* (3 млн слов из международных экзаменов).

Попытаемся раскрыть возможности совершенствования лексической компетенции студентов на основе работы с тремя корпусами языкового материала

(the English Web Corpus [6], the British National Corpus [7] и Cambridge Learner Corpus [8]), отражающими современное состояние английского языка. Последняя версия корпуса the English Web Corpus включает в себя 38 млрд слов, представляющих лингвистически ценный материал. Пользователь может получить всестороннюю информацию о сочетаемости искомой лексической единицы (*word sketch*); синонимах и словах, входящих в лексико-семантическую группу (*thesaurus*); ключевых словах (*keywords*); списках лексических единиц, организованных по принципу частотности (*word lists*, например, все прилагательные, начинающиеся на а — *afraid, aghast etc.*); лексических единицах, включающих в себя несколько элементов (*n-grams*), исчерпывающую информацию о примерах употребления лексической единицы в контексте (*concordance*). В рамках данного корпуса пользователь получает доступ к ценному для лингводидактических целей учебному корпусу Cambridge Learner Corpus, содержащему материал международных экзаменов, проводимых Кембриджским университетом, таких как FCE, CAE и CPE. Материалом служит 2,9 млн слов, включенных в корпус из работ десяти тысяч студентов из более 60 стран, для которых английский язык является иностранным.

Британский национальный корпус (BNC) содержит 100 млн слов, собранных из письменных и устных источников, представляющих состояние английского языка, начиная с конца XX столетия. Письменная часть корпуса (90 %) составлена на базе широкого спектра источников (региональных и национальных газет, журналов, опубликованных и неопубликованных писем, академической и художественной литературы, школьных и университетских письменных работ). Устная часть (10 %) состоит из транскриптов неформальных разговоров (записанных добровольцами различных возрастов, регионов, социальных групп) из различных контекстов (деловых встреч, бесед в Парламенте, радиошоу, телефонных звонков и др.). К характерным чертам Британского национального корпуса относятся [9]:

- 1) монолингвальность (корпус отражает состояние современного британского варианта английского языка);
- 2) синхрония (корпус описывает язык, начиная с конца XX столетия, а не его историческое развитие);
- 3) общий характер (представленность различных стилей и вариантов, тематических областей, регистров, не ограничен определенной областью).

Проведенный анализ языкового материала, входящего в корпуса, позволяет заключить, что корпуса способствуют значительному расширению следующих видов лексических знаний, составляющих лексическую компетенцию студентов:

- 1) знание о частотности употребления лексической единицы;
- 2) знание о типичных коллокациях;
- 3) знание об употреблении слова с учетом регистра и контекста;
- 4) знания о синонимах из определенной лексико-семантической группы;
- 5) знания о контекстуальном окружении лексической единицы.

Например, студент может составить карту семантического поля с центральным элементом *famous*. Согласно печатному словарю *Oxford Thesaurus* и его электронной версии, в синонимический ряд лексических единиц с центральным компонентом *famous* входят такие единицы, как *famous, historic, well-known, prominent, public, legendary, renowned, famed, glorious, celebrated* [10, p. 277]. Корпус the English Web Corpus предоставляет возможность ознакомиться с 1 000 лексических единиц, входящих в данное поле.

BNC и the English Web Corpus также содержат информацию о частотности употребления в корпусе всех лексических единиц, входящих в определенное семантическое поле. Так, согласно корпусу BNC, *famous* насчитывает 6 293 случая употребления в корпусе, *historic* — 2 266, *well-known* — 1 496, *prominent* — 2 231,

public — 38 032, *legendary* — 645, *renowned* — 659, *famed* — 267, *glorious* — 1 062, *celebrated* — 1 674 [7]. Таким образом, у студента существует возможность установить наиболее частотные и ценные для использования в определенном контексте лексические единицы и всесторонне их проанализировать.

Корпус *BNC* также позволяет определить частотность той или иной единицы в различных жанрах. Среди них — *spoken, fiction, magazine, newspaper, non-academic, academic* разговорный, художественная литература, журналы, газеты, неакадемический, академический язык. Например, в отношении лексемы *famous* приходим к выводу о том, что наибольшей частотностью данное слово обладает в журнальном и газетном регистрах языка [7], как видно из таблицы 1.

Таблица 1

Частотность лексемы *famous* в различных регистрах

SECTION	ALL	SPOKEN	FICTION	MAGAZINE	NEWSPAPER	NON-ACAD	ACADEMIC	MISC
FREQ	6 293	255	710	838	924	898	539	2 129
WORDS (M)	100	10.0	15.9	7.3	10.5	16.5	15.3	20.8
PER MIL	62.93	25.59	44.63	115.40	88.28	54.44	35.16	102.18
SEE ALL SUB-SECTIONS AT ONCE								

Корпуса предоставляют широкие возможности углубить знания о **лексической сочетаемости** представленных в корпусе лексем (несколько компонентов до и после соответствующего слова). Так, в отношении *famous* (согласно *BNC*) уточняем, что наиболее типичными **существительными**, встречающимися после соответствующей лексической единицы, являются следующие [7]:

- *famous names* 85; *famous people* 61, *famous victory* 30; *famous example* 29; *famous Book* 28;
- *historic buildings* 173; *historic Scotland* 103; *historic cost* 51; *historic interest* 51; *historic houses* 50.

Еще более широкие возможности для анализа сочетаемостных моделей соответствующей лексической единицы предоставляет корпус *the English Web Corpus*. Так, в разделе *Word Sketch* отражены табличные данные следующих моделей сочетаний для прилагательного *famous* с соответствующими примерами [6]:

- 1) modifiers of famous;
- 2) nouns modified by famous;
- 3) famous and/or;
- 4) prepositional phrases;
- 5) infinitive objects of famous;

- 6) verbs complemented by famous;
- 7) verbs before famous;
- 8) subjects of 'be famous'.

Корпуса открывают и возможность сравнить частотность коллокаций для лексических единиц из одного синонимического ряда. Например, сравнить прилагательные *famous* и *legendary* предлагаем с помощью сопоставительной таблицы 2 для сочетаний (*collocations*) с существительными [7].

Таблица 2

Сравнение сочетаемости лексем *famous* и *legendary* с существительными

Word	Word 1	Word 2	Word 1 / Word 2	Score	Word	W2	W1	W2 / W1	Score
<i>people</i>	61	1	61.0	6.3	<i>status</i>	6	0	12.0	117.1
<i>victory</i>	30	0		6.1	<i>reputation</i>	4	0	8.0	78.1
<i>book</i>	28	0		5.7	<i>home</i>	3	0	6.0	58.5
<i>phrase</i>	25	0		5.1	<i>tales</i>	3	0	6.0	58.5
<i>names</i>	85	2		4.4	<i>blues</i>	3	1	3.0	29.3

Очень важной составляющей работы с корпусом в целях совершенствования лексической компетенции является всесторонний анализ контекста употребления лексических единиц (раздел *Concordance*). Как правило, студент анализирует значение соответствующей лексической единицы, обнаруживая ее в звучащем или письменном тексте, при обращении к толковому одноязычному словарю либо знакомстве со списком лексических единиц, сгруппированных вокруг соответствующей лексики в семантическом поле или тематической группе. Однако информация о всестороннем актуальном использовании лексики носителями языка в различных регистрах и контекстах остается за пределами анализа. Раздел *Concordance* в корпусах языкового материала позволяет решить данную задачу. Особенно ценна возможность изучить функционирование в реальном контексте не только отдельной единицы, но и многокомпонентных сочетаний.

С целью совершенствования лексической компетенции преподаватель может предложить студентам разнообразные задания, основанные на корпусах языкового материала. Приведем примеры таких заданий.

1. *Study the corpus and write the most common verbs found in the pattern verb + conclusion (s). Define the most frequent sphere of usage of the noun conclusion.* Изучите корпус и выпишите глаголы, встречающиеся в модели *verb + conclusion (s)*. Установите регистр, в котором существительное *conclusion* встречается наиболее часто.

2. *Study the corpus and write the most common nouns used with the verbs: make/do. Make up your own sentences with the corresponding collocations.* Изучите корпус и выпишите наиболее частотные существительные, используемые с глаголами *make/do*. Составьте предложения с соответствующими сочетаниями.

3. *Study the context of the words tactic and strategy. Define the difference between these words.* Изучите контекст употребления существительных *tactic* и *strategy*. Определите семантику существительных по контексту.

4. *Study the context (examples) and find the missing word.* Изучите таблицу 3 и вставьте слово, подходящее по контексту.

Таблица 3

Фрагмент конкорданса для существительного *decision* из BNC

my money was in sensible hands. Last week the society took the incredibly high-handed to refuse a cheque for 50,000 because it came from the profits of the famous
headed for Britain. And his parents back home in Fiji were right behind her’ They said they would not allow him to come otherwise so here I
jobs crisis, the Mellor crisis... and a crisis of leadership. Major’s to rely on a press resume written by others, and so avoid personally confronting
the first I’ve heard of it.’ Next day, we reported the and carried a Mirror Comment denouncing it. Now the CPS and Commander Penrose took

5. Study concordance lines of the noun *precaution* and write down the most typical collocations. Write your story with some of them. Изучите контекст употребления существительного *precaution*. Составьте рассказ, используя несколько словосочетаний.

6. Compare synonyms for the noun class from the *Thesaurus (Dictionary)* and semantic group from the *Corpus*. Define the frequency of the corresponding words from the *Thesaurus (Dictionary)*. Сопоставьте синонимы для существительного *class* из тезауруса (словаря) и корпуса. По корпусу определите частотность лексических единиц, входящих в словарь.

7. Study *Open Cambridge Learner Corpus* and find all the adjectives beginning with *a-* used by the students in the exams. Find out which adjectives are the most frequent ones. Study concordance lines and specify the context of their use and the exam. В корпусе *Open Cambridge Learner Corpus* найдите все прилагательные, начинающиеся на *a*, использованные студентами в кембриджских экзаменах. Установите наиболее частотные прилагательные и определите контекст их употребления.

Таким образом, анализ современных корпусов языкового материала позволяет сделать вывод о том, что работа с лексическими единицами корпуса может способствовать значительному углублению всех видов лексических знаний студентов (о семантике, частотности, сочетаемости, семантических и тематических связях, прагматике) лексических единиц, входящих в лексическую компетенцию студентов вузов.

Список источников

1. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge, 2002. 490 p.
2. Захаров В. П., Богданова С. Ю. Корпусная лингвистика: учебник. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, Филологический факультет, 2013. 148 с.
3. Шунейко А. А. Корпусная лингвистика: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2021. 222 с.
4. Better Learning Our Insights // Cambridge University Press. URL: <https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/better-learning-insights/corpus> (дата обращения: 01.12.2021).
5. Грудева Е. В. Корпусная лингвистика: учеб. пособие. М.: Флинта, 2012. 165 с.
6. EnTenTen: Corpus of the English Web // Sketch Engine. URL: <https://www.sketchengine.eu/ententen-english-corpus/> (дата обращения: 02.12.2021).
7. British National Corpus (BNC). URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 02.12.2021).
8. Open Cambridge Learner Corpus (Uncoded) // Sketch Engine. URL: <https://www.sketch-engine.eu/cambridge-learner-corpus/> (дата обращения: 02.12.2021).
9. British National Corpus. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> (дата обращения: 02.12.2021).
10. Oxford Learner’s Thesaurus. A Dictionary of Synonyms. Oxford: Oxford University Press, 2008. 1008 p.

Информация об авторе

Ю. Г. Давыдова — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и переводоведения.

Information about the author

Yu. G. Davydova — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies.

Конфликт интересов: автор декларирует отсутствие конфликта интересов, связанных с публикацией данной статьи.

Conflict of interest: the author declares no conflict of interest related to the publication of this article.

Статья поступила в редакцию 14.12.2021; одобрена после рецензирования 16.03.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 14.12.2021; approved after reviewing 16.03.2022; accepted for publication 08.06.2022.

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.35854/2541-8106-2022-2-116-122

Цифровая наглядность в обучении иностранным языкам

Татьяна Анатольевна Иванченко

Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,
Санкт-Петербург, Россия, tivan777@mail.ru

Аннотация. В статье сделан обзор современных средств наглядности в цифровой среде, которые могут быть использованы в обучении иностранным языкам. Автор придерживается широкой трактовки понятия «наглядность». Выделены разные типы наглядных средств в зависимости от их материальной формы представления. Актуальность применения цифровых средств наглядности обоснована доминированием у современного поколения обучающихся нового типа восприятия и переработки информации. Приведены примеры цифровой наглядности, раскрыты возможности их применения в процессе обучения иностранному языку и его освоения учащимися.

Ключевые слова: наглядность, наглядные средства обучения, цифровая наглядность, компьютерные средства обучения, дистанционное обучение, компьютерное обучение

Для цитирования: Иванченко Т. А. Цифровая наглядность в обучении иностранным языкам // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2022. Т. 23. № 2. С. 116–122. <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-116-122>

Original article

Digital visual aids in teaching foreign languages

Tatyana A. Ivanchenko

St. Petersburg University of Management Technologies and Economics, St. Petersburg, Russia, tivan777@mail.ru

Abstract. The article provides an overview of modern visual aids in the digital environment, which can be used in teaching foreign languages. The author adheres to a broad interpretation of the concept of visibility, highlighting different types of visual aids depending on their material form of presentation. The relevance of the use of digital visual aids is substantiated by the dominance of a new type of perception and processing of information among the modern generation of students. Examples of digital visual aids are given. The possibilities of their use in the process of teaching a foreign language and its development by students are described.

Keywords: visual aids, visual teaching aids, digital visual aids, computer teaching aids, distance learning, computer learning

For citation: Ivanchenko T. A. Digital visual aids in teaching foreign languages. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnologiy upravleniya i ekonomiki*. 2022;23(2):116-122. (In Russ.). <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-116-122>

Огромное значение наглядности в приобретении знаний, развитии умений и навыков в процессе овладения иностранными языками неоспоримо. Если ранее в качестве наглядности преимущественно использовали изображения предметов действительности, которые демонстрировали преподаватели, то в актуальных сегодня условиях обучения и современном образовательном процессе использование наглядности может носить гораздо более разнообразный характер.

Наглядность формирует условия для чувственного восприятия, привносит вторую действительность в учебный процесс. Давно известно о том, что чем больше органов чувств задействовано в процессе обучения, тем выше эффективность такого процесса. Это особенно необходимо в современном информационном обществе, прежде всего при обучении молодого поколения, большинство представителей которого обладает так называемым клиповым мышлением и сознанием. Клиповость мышления и сознания проявляется в изменении «культуры восприятия информации», ориентировании на осязаемые образы, картинки, изображения, видеоинформацию, то есть клипы при интерпретации содержания речевого сообщения; возникновении сложностей в процессе работы со словесными текстами, предпочтении нетекстовой, образной информации [1].

Для современной дидактики в целом и методики обучения иностранному языку в частности характерен широкий взгляд на трактовку наглядности [2, с. 40–41; 3, с. 155; 4, с. 175], хотя еще великий педагог и основоположник дидактики Я. А. Коменский признавал необходимость следующего: «Всё, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами». Он выделял ряд видов наглядности: предметную (языковую), изобразительную, действием, звуковую, контекстуальную [5, с. 384].

Наглядность, несомненно, является очень важной частью процесса обучения иностранному языку. Она играла большую дидактическую роль и ранее. Однако с развитием цифровых (компьютерных) технологий, с одной стороны, возникли и возникают новые разновидности наглядности, которые можно использовать для эффективного усвоения иностранных языков, с другой — существует насущная необходимость в применении новых современных типов наглядности, особенно при обучении молодых людей. Это способно сделать процесс изучения иностранных языков не только более наглядным, но и подходящим для новой культуры восприятия, разнообразить его и повысить интерес, мотивацию, а значит, и эффективность обучения.

Цифровая наглядность создается «цифровыми технологиями, которые главным образом используются в вычислительной цифровой электронике, прежде всего компьютерах, в различных областях электротехники, таких как игровые автоматы, робототехника, автоматизация, измерительные приборы, радио- и телекоммуникационные устройства, и многих других цифровых устройствах» [6]. В настоящее время учащиеся обладают новой формой мышления. Они привыкли воспринимать информацию в виде ярких и быстро сменяющих друг друга визуальных образов на экране современных технических устройств. Большая часть информации подается чаще в виде так называемых креолизованных медиатекстов, в которых существенную роль играет передача содержания посредством невербальных знаков, прежде всего изображений разного рода. В качестве средств цифровой наглядности могут выступать различные способы чувственного представления информации с помощью технических, компьютерных программ и устройств.

Далее приведем примеры цифровой наглядности и опишем возможности их использования в процессе обучения иностранному языку, его освоения учащимися.

Графическая цифровая наглядность

Графическая цифровая наглядность является цифровым аналогом нарисованной либо печатной графической наглядности, широко применяется в процессе обучения с момента использования компьютера на занятиях по иностранному языку. Современную графическую наглядность легко и быстро создавать, редактировать, используя текстовые и графические редакторы, множить, сохранять и пересылать учащимся.

Однако, помимо этих очевидных преимуществ, цифровой вид графической наглядности обладает еще одним уникальным свойством, которое отсутствует у печатного графического материала. Трансляция изображения компьютера преподавателя посредством проектора во время занятий в режиме офлайн либо посредством компьютерных программ и приложений (как правило, такую функцию предоставляют все программы, пригодные для дистанционного обучения, — *Zoom*, *Mirapolis*, *Teams* и многие другие) дает возможность редактирования графических объектов на занятии, в режиме реального времени, привлекая учащихся к активной совместной работе. Так, на занятии по иностранному языку преподаватель может фиксировать внимание учащихся, выделяя те или иные фрагменты напечатанных или печатаемых фраз, посредством выделения цветом или обращения внимания при подчеркивании на структуру слов, словосочетаний, предложений или текстовых фрагментов; вместе с учащимися строить и перестраивать грамматические формы, заменять слова в тексте, напечатать, затем удалить и попросить студентов восстановить отсутствующие графические фрагменты, совместно с учащимися рисовать и редактировать различные схемы, языковые модели и т. п. Таким образом, цифровая графическая наглядность ввиду своей динамичности и интерактивности (в отличие от статичной нарисованной или напечатанной наглядности) предоставляет новые возможности для демонстрации и освоения языковых, речевых явлений на иностранном языке.

Помимо текстовых редакторов в современном обучении могут быть применены иные компьютерные программы и приложения, помогающие создать яркую и запоминающуюся графическую наглядность: программы для создания и демонстрации презентаций (*Microsoft PowerPoint*, *Apple Keynote*, *LibreOffice Impress*, *Google Slides* и др.), программы для быстрого построения блок-схем (*Microsoft Visio*, *Dia*, *Flying Logic*, *LibreOffice Draw* и др.), программы для создания графиков и диаграмм (*Dia*, *Pencil Project*, *LibreOffice Draw*, *Diagram Designer*, *PlantUML* и др.).

Очень полезной при обучении иноязычной лексике может оказаться технология, позволяющая создавать так называемые облака слов (от англ. *word clouds*). Это — изображения, которые можно создавать из списка слова и придавать им различную форму (облака, сердца, дерева и т. п.), применяя разное цветовое оформление, шрифт, ориентацию, размер. Последний зависит от частоты использования слова в списке. Визуализация графического облика слова подобным образом особенно полезна для привлечения внимания учащихся-визуалов, у которых восприятие информации в большей степени основано на ее зрительном восприятии. Облака слов можно создавать при помощи приложений *Word Clouds*, *AnswerGarden*, *WordArt*, *Tagxedo*, *Abcya*, *TagCrowd*, *Tagul*, *Tagxedo* и др.

Звуковая цифровая наглядность

Цифровизация обучающего контента привела к появлению практически неограниченного методического ресурса звучащей аутентичной адаптированной и неадаптированной речи в арсенале современного преподавателя иностранного языка. Неограниченность цифрового аудиоконтента вызывает и трудности в процессе его структурирования, отбора с точки зрения уровня владения иностран-

ным языком. Так, М. И. Реутов указывает на сложность «подбора цифровых аутентичных аудиоматериалов для создания системы упражнений при обучении аудированию на разных уровнях владения иностранным языком» [7, с. 89], поскольку необходимо четко представлять себе особенности каждого из этих уровней и ориентироваться на них. Исследователь предлагает в качестве одного из путей решения этой проблемы создание учебно-методических пособий с аудио-приложениями в цифровом формате, то есть создание специальных цифровых аудиофайлов на основе фрагментов аудиокниг для конкретного уровня обучения либо посредством цифровой записи любых подходящих для определенного языкового уровня устных монологов или диалогов с привлечением носителей изучаемого иностранного языка [7, с. 89].

Огромный потенциал для работы со звуковой наглядностью представляют собой аудиоподкасты. Подкастом названа «цифровая запись радиопередачи или другой подобной программы, доступная в интернете для скачивания; отдельный файл либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых по одному адресу в интернете» [8]. Для студентов с продвинутым уровнем владения иностранным языком можно использовать в качестве звуковой наглядности любые аутентичные подкасты, снабдив их подходящей системой упражнений. Однако для студентов начального и среднего уровня особую ценность приобретают специальные адаптированные учебные аудиоподкасты. Подобные аудиоподкасты можно найти на многих предоставляющих доступ к учебным материалам веб-сайтах. В частности, для изучающих немецкий язык регулярно обновляемые серии аудио- и видеофайлов, на которые можно подписаться, предоставлены на веб-сайте медиакомпании *Deutsche Welle (DW)*. Данные подкасты удобны в первую очередь для самостоятельной работы студентов, поскольку снабжены интерактивными упражнениями с возможностью автоматической проверки после их выполнения.

Помимо подкастов в качестве современных цифровых аудиоматериалов можно использовать аудиокнижки, аудиопьесы, целые аудиокурсы, большинство из которых сопровождаются системой упражнений, направленных на развитие разных речевых умений и языковых навыков. Кроме того, посредством современных цифровых аудиоплееров, а также мессенджеров преподаватель может записывать и собственные голосовые сообщения на иностранном языке для тех или иных учебных целей.

Звуко-графическая цифровая наглядность

Данный вид цифровой наглядности представляет собой сочетание двух предыдущих видов наглядности в случае, если визуальный ряд дополняется аудиозаписью (например, презентации, содержащие аудиозаписи), или, наоборот, если звуковая запись дополняется графическими изображениями (например, фотографиями, картинками, слайдами, схемами к подкасту).

Аудиовизуальная (мультимедийная) цифровая наглядность

Основная часть цифровой наглядности создается так называемыми мультимедийными техническими средствами, которые предполагают «одновременное использование различных форм представления информации и ее обработки в едином объекте-контейнере» [6]. Большинство современных цифровых технологий позволяют соединять тексты, звуки, видеоизображения, графику, иное и обеспечивать интерактивное взаимодействие пользователя с компьютером.

К средствам цифровой аудиовизуальной наглядности можно отнести слайд-шоу, анимированные изображения, виртуальные туры и экскурсии, мультимедийные презентации, мультимедийные лингвострановедческие словари, видеоподкасты,

учебные и художественные видеофильмы на изучаемом иностранном языке. Использование мультимедийных файлов в качестве наглядности в процессе обучения иностранным языкам позволяет оказать воздействие на сознание обучающихся через разные органы чувств, в связи с чем повышается эффективность такого влияния. Кроме того, видеонаглядность характеризуют как особый тип наглядности, поскольку она демонстрирует использование изучаемого языка в контексте, приближенном к реальной коммуникативной ситуации. При этом можно говорить о ситуативной наглядности, которая играет большую роль в усвоении коммуникативных образцов языка и его речевых норм.

Аутентичность учебных видеофильмов обеспечивается привлечением к их созданию носителей изучаемого иностранного языка и иноязычной культуры. Тем самым обеспечена их коммуникативная и лингвокультурная достоверность. Учебные видеофильмы — это ценнейший для изучения иностранного языка материал, демонстрирующий учащимся типичные для разных ситуаций коммуникативные паттерны (от англ. *pattern* — «образец», «модель», «пример для подражания»), то есть повторяющиеся шаблоны коммуникативного поведения человека — носителя иностранного языка и иноязычной культуры. Таким образом, использование видеофильмов в обучении иностранным языкам не только способствует развитию речевых умений и языковых навыков, но и формированию иноязычной картины мира в сознании изучающих иностранный язык. Учащиеся усваивают как языковые, так и речевые (узуальные) нормы, принятые в иностранном языке, знакомятся с национальными особенностями иноязычной культуры.

Предметная и изобразительная цифровая наглядность

Современные цифровые технологии открывают возможность широкого применения в обучении предметно-изобразительной наглядности. Данный тип цифровой наглядности можно охарактеризовать как «изображенно-перцептивная» наглядность, которую и ранее очень активно использовали на занятиях по иностранному языку. Однако современные компьютерные технологии (к примеру, сеть Интернет, поисковые системы в сети Интернет) обеспечивают преподавателям практически неограниченный ресурс подобного типа наглядности, простоту его отбора и демонстрации.

Благодаря современным поисковым системам можно очень просто, быстро и наглядно посредством демонстрации изображений объяснить учащимся значения незнакомых слов (слов с конкретным предметным значением, а также сложных для понимания и отсутствующих в сознании изучающих иностранный язык национально-культурных реалий). Важно использовать при запросе слово на изучаемом иностранном языке, поскольку в этом случае поисковая машина подберет, скорее всего, изображения, отражающие типичные, закрепленные в сознании большинства носителей языка образы (прототипы). Это также дает возможность проанализировать и усвоить возможную разницу в представлениях и понятиях в родной и иноязычной картинах мира.

Виртуальная цифровая наглядность

Одним из новейших видов цифровой наглядности, потенциал которого недостаточно изучен, но, несомненно, велик для современного образовательного процесса, в особенности проходящего в дистанционном режиме, является использование систем виртуальной реальности в процессе обучения иностранному языку. Виртуальная реальность может стать наиболее подходящим способом замещения естественной иноязычной среды, необходимой для овладения иностранным языком

как за пределами стран изучаемого иностранного языка, так и в условиях дистанционной формы обучения.

Авторы статьи «VR по-английски или как учить языки в виртуальной реальности» [9] пишут о недостаточной научной проработанности данной темы. Несмотря на это, во всех научных работах описаны преимущества виртуальной образовательной среды как технологии для обучения иностранным языкам, в том числе «наглядность, вовлеченность, фокусировка, эффект присутствия, сверхстимуляция органов чувств, безопасность» [9] и др.

В настоящее время некоторые приложения активно применяют пользователи, изучающие иностранные языки. Для овладения ими используют как специализированные приложения и платформы, имеющие основной целью — изучение языков, так и смежные (пригодные для этих целей), в которых изучение языка является дополнительной возможностью [9]. В статьях, посвященных обзору подобных приложений, упоминаются такие программы, как *VirtualSpeech*, *AltSpaceVR community*, *MondlyVR*, *Immersive VR Education*, *ClassVR*, *VR Learn English*, *ProVR Games*, *PanoLingo* и др.

Несмотря на наличие неоспоримых преимуществ при изучении иностранных языков в виртуальном пространстве, присутствуют и недостатки. Среди них — ограниченное количество и слабая степень проработанности имеющихся сегодня приложений для изучения иностранных языков, небольшое количество пригодных для этих целей приложений, необходимость материальных затрат на покупку технического оборудования и программного обеспечения для работы в виртуальном пространстве, отсутствие апробированной методики обучения иностранному языку в VR-пространстве. Технология использования виртуальной реальности для обучения иностранному языку находится еще на стадии развития, но является, несомненно, привлекательной, в особенности при обучении молодого поколения.

Таким образом, развитие цифровых технологий способствовало появлению новых типов наглядности для изучения иностранных языков и обучения им. Однако не следует забывать о том, что современные виды наглядности дополняют существующий набор методических средств. Применение их должно быть разумным и дидактически целесообразным, способствовать эффективному освоению учащимися иностранного языка.

Список источников

1. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос: онтологические прогулки: литературно-философский интернет-журнал. 2010. № 9. URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 01.11.2021).
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
4. Укбаева К. Б. Виды наглядности в обучении иностранным языкам // Инновационная наука. 2015. Т. 2. № 6 (6). С. 173–176.
5. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1, 656 с.
6. Мультимедиа // Словари и энциклопедии на Академике. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1048843> (дата обращения: 18.11.2021).
7. Реутов М. И. Система обучения аудированию студентов языкового факультета на основе использования аутентичного цифрового аудиоматериала и концентрического принципа его предъявления // Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского: материалы региональной университетской науч.-практ. конф.

Калуга: Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского, 2019. С. 88–94.

8. Подкаст // Словари и энциклопедии на Академике. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1098408> (дата обращения: 16.11.2021).
9. Хукаленко Ю. VR по-английски или как учить языки в виртуальной реальности // Ntinews.ru. 2019. 25 апреля. URL: https://ntinews.ru/in_progress/likbez/vr-po-angliyski-ili-kak-uchit-yazyki-v-virtualnoy-realnosti.html (дата обращения: 19.11.2021).

Информация об авторе

Т. А. Иванченко — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и переводоведения.

Information about the author

T. A. Ivanchenko — PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies.

Конфликт интересов: автор декларирует отсутствие конфликта интересов, связанных с публикацией данной статьи.

Conflict of interest: the author declares no conflict of interest related to the publication of this article.

Статья поступила в редакцию 25.03.2022; одобрена после рецензирования 29.04.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 25.03.2022; approved after reviewing 29.04.2022; accepted for publication 08.06.2022.

Научная статья

УДК 378.016

DOI: 10.35854/2541-8106-2022-2-123-127

Формирование вторичной языковой личности в обучении иностранному языку как методическая проблема

Елена Игоревна Баженова

Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,
Санкт-Петербург, Россия, emeelena@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется категория «вторичная языковая личность» как объект междисциплинарного исследования. Автором предложен лингвокультурологический подход к языковому обучению. Рассмотрены трудности, с которыми на практике сталкиваются учителя английского языка в ходе реализации задачи по формированию вторичной языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, вторичная языковая личность, коммуникативный подход, лингвокультурологический подход, иноязычная коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация

Для цитирования: Баженова Е. И. Формирование вторичной языковой личности в обучении иностранному языку как методическая проблема // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2022. Т. 23. № 2. С. 123–127. <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-123-127>

Original article

Formation of a secondary linguistic personality in teaching a foreign language as a methodological problem

Elena I. Bazhenova

St. Petersburg University of Management Technologies and Economics,
St. Petersburg, Russia, emeelena@mail.ru

Abstract. This article examines the category of «secondary linguistic personality» as an object of interdisciplinary research. A linguoculturological approach to language learning is proposed. The difficulties that English teachers face in practice during the implementation of the task of forming a secondary language personality are considered.

Keywords: linguistic personality, secondary linguistic personality, communicative approach, linguoculturological approach, foreign language communicative competence, intercultural communication

For citation: Bazhenova E. I. Formation of a secondary linguistic personality in teaching a foreign language as a methodological problem. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnologiy upravleniya i ekonomiki*. 2022;23(2):123-127. (In Russ.). <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-123-127>

Термин «языковая личность» служит объектом междисциплинарного исследования, который значим и с лингвопсихологической, и с методической точки зрения. В основе любого процесса «использования» языка находится понятие языковой личности.

Можно соотнести по содержанию понятия «языковая личность» и «вторичная языковая личность», последнее из которых представляет собой теоретическую базу для лингвоперсонологии — научного направления, автором которого является Ю. Н. Караулов [1]. Следует отметить разделение данного концепта на множественные категории. Исследователи Ю. Е. Прохоров, Л. П. Клобукова рассматривают его с позиции «речевой личности», В. П. Нерознак — как «личность полилектную/идеолектную». Ученый В. В. Красных изучает данную категорию с позиции «коммуникативной личности», С. Г. Воркачев — с позиции «диалектной языковой личности», «этносемантической личности». С точки зрения «элитарной языковой личности» этот концепт исследуют Т. В. Кочеткова, О. Б. Сиротинина. Несмотря на многообразие трактовок, понятия «вторичная языковая личность», «языковая личность», «национальная языковая личность» относятся в настоящее время к сложной и дискутируемой теме.

Дефиниция понятия «вторичная языковая личность», с точки зрения исследователей, представлена в таблице 1.

Таблица 1

Дефиниция категории «вторичная языковая личность»

Исследователь	Определение термина «вторичная языковая личность»
1	2
И. И. Халеева	Способность или готовность личности осуществлять «производство» речевых действий в условиях аутентичного межкультурного общения [2]
В. В. Рыжов	Личность, обладающая коммуникативной активностью, способностью к познанию, описанию, оценке, преобразованию окружающей действительности и к коммуникации средствами иностранного языка с другими людьми [3]
Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез	Потенциал способности личности выступать полноценным участником межкультурной коммуникации [4; 5]
Л. П. Халяпина	Общность черт личности, состоящая из вербально-семантического кода изучаемого языка, то есть языковой картины его носителей и концептуальной картины мира, обеспечивающей познание новой социальной действительности [3]
Е. В. Потемкина	Структура языковой личности носителя языка, осуществляемая с помощью средств изучаемого языка [6]
Г. И. Богин	Структурная модель языковой личности [7]

Далее рассмотрим основные трудности, с которыми на практике сталкиваются учителя английского языка в ходе реализации задачи по формированию вторичной языковой личности. Основным параметр сформированности вторичной языковой личности — готовность и способность обучающихся к совершению коммуникации с носителями изучаемого языка на этом языке. Таким образом, возникает вопрос о сформированности коммуникативных навыков.

В настоящее время в обучении иноязычному общению коммуникативный подход занимает доминирующее место. Важная роль, независимо от содержания

обучения, методов и средств, целей и задач, отводится данному подходу в методике обучения. Главное назначение коммуникативного подхода — овладение речевыми навыками на качественно новом уровне. Коммуникативной задачей выступают прием и передача информации, а значимым условием — ее адекватное восприятие.

Говоря о вторичной языковой личности, формирование которой является целью обучения иноязычному общению, можно заключить, что ее сформированность определяется иерархической структурой иноязычной коммуникативной компетенции. Таким образом, данные субкомпетенции, которые формируют коммуникативный навык в общем, относятся к критериям сформированности вторичной языковой личности в процессе иноязычного общения и обучения языку [1]. Показатели этих компетенций отражены в таблице 2.

Таблица 2

Субкомпетенции в структуре коммуникативной компетенции

Субкомпетенция	Показатели
1	2
Языковая компетенция	Включает в себя навыки адекватного использования лексико-грамматического материала, а также грамотное построение предложений по изучаемым моделям; навыки распознавания смысловых отрезков в речевой деятельности в соответствии с языковыми нормами страны изучаемого языка
Речевая компетенция	Использование как вербальных, так и невербальных средств коммуникации
Социокультурная компетенция	Владение информацией о национальной и культурной специфике страны изучаемого языка, готовность осуществлять коммуникативное партнерство, которое включает в себя навыки написания писем по образцу, поздравительных открыток
Компенсаторная компетенция	Компенсаторные умения устранять недостаток грамматических и лексических средств при передаче информации собеседнику
Учебно-познавательная компетенция	Способности с помощью современных информационных технологий осуществлять самостоятельный поиск информации о культуре страны изучаемого языка

Многие отечественные исследователи рассматривают иноязычную коммуникативную компетенцию как способность к межкультурному взаимодействию с носителями языка, готовность воспринимать и понимать партнеров по коммуникации, адекватно и своевременно выражать мыслительную деятельность. В современных условиях развития технических средств обучения письменная речь с позиции открывающихся возможностей общения в приложениях, отражения собственного мнения по поводу событий в социальных сетях, обмена сообщениями получает большую актуальность.

Все субкомпоненты компетенции служат ее неотъемлемыми частями, которым должно быть уделено внимание в равнозначной степени во время обучения иноязычной культуре. Но, как правило, на практике учителя большую часть занятий посвящают формированию языковой компетенции. Важно предусматривать все аспекты формирования социокультурной компетенции, которая будет способствовать адекватному межкультурному взаимодействию в соответствии с правилами, нормами и традициями культуры изучаемого языка. Итак, нам кажется значимым в процессе обучения тот факт, что учителя иностранного языка также должны уделять в полной мере внимание проблеме формирования социокультурной ком-

петенции, разрабатывать соответствующие практические задания, направленные на формирование не только социокультурной компетенции, но и дискурсивной, стратегической и др.

В рамках лингвокультурологического подхода к языковому обучению категория личности как один из компонентов триады «язык — культура — личность» становится многозначным явлением. Помимо того, что понятие личности подразумевает обучаемого (обучающегося) как объекта (субъекта) целостного педагогического процесса, данное понятие оказывается средоточием всех важнейших концептуальных характеристик культуры, категорией, обуславливающей ход и характер культурного развития, поскольку понятие личности может применяться к обществу и его культуре как к человеческому индивиду и одновременно как к социальному типу, а также может быть включено в систему национального языка. Отношения личности и культуры, в том числе языка, характеризуются взаимообусловленностью: культуру создает личность, но в то же время личность формируется культурой. Иными словами, понятие личности играет основополагающую роль в диалектике развития культуры и языка, раскрытии проблем их взаимосвязи, в том числе и в историческом измерении [2].

Лингвокультурологический подход к языковому обучению позволяет опереться на возможности личностно ориентированного образования, базирующегося на знании о целостном мире человека и на опыте целостной деятельности в этом мире. Взаимосвязь и взаимообусловленность категорий языка и культуры в содержании, формах, методах, приемах лингвокультурологического подхода к языковому обучению реализуется через соблюдение и опору на принцип соизучения языка и культуры. При этом данный подход одинаково проявляет свою эффективность как при изучении родного языка, так и при обучении неродному языку [6].

В результате удалось выявить и сформулировать трудности, которые чаще всего возникают у педагогов образовательных учреждений при реализации задачи формирования вторичной языковой личности в аспекте коммуникативного и лингвокультурологического подходов. В первую очередь, отмечена слабая мотивация обучающихся, что не создает условий для активизации коммуникативного пространства на уроке английского языка. Незаинтересованность обучающихся в образовательном процессе ведет к слабой концентрации внимания и, как следствие, к недостаточному усвоению материала, что вызывает, в свою очередь, проблемы, связанные с освоением лексического минимума и грамматической стороны изучаемого языка. Без этого невозможным представляется формирование коммуникативной компетенции и, как следствие, вторичной языковой личности. Недостаточный уровень мотивации связан и с пробелами в лингвострановедческой компетенции изучаемого языка. Обучающиеся, в малой степени знакомые с культурой страны изучаемого языка, не в полной мере понимают и воспринимают реалии, которые обнаружены в учебном материале. Помимо этого, обучающиеся испытывают психологический дискомфорт, связанный с необходимостью использования изучаемого языка в учебном процессе. В ходе наблюдения установлено, что некоторые обучающиеся из-за страха допустить ошибку и выглядеть нелепо в глазах сверстников предпочитают принимать минимальное участие в учебном процессе на уроке.

Ряд вопросов в педагогическом, методическом и организационном аспектах указывают на необходимость решения проблемы соотношения современного положения иноязычного образования в России с общеевропейскими требованиями коммуникативного владения иностранным языком. В связи с этим актуальна потребность в глубоком изучении обстоятельных возможностей предметных направлений формирования вторичной языковой личности в процессе обучения иноязычной культуре.

Список источников

1. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Инфра-М, 2010. 264 с.
2. *Халеева И. И.* Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // *Язык — система. Язык — текст. Язык — способность: сб. статей.* М.: Институт русского языка РАН, 1995. С. 276–285.
3. *Воркачев С. Г.* Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // *Филологические науки.* 2001. № 1. С. 64–72.
4. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 336 с.
5. *Гез Н. И., Фролова Г. М.* История зарубежной методики преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2008. 256 с.
6. *Потёмкина Е. В.* Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности: дис. ... канд. пед. наук / Моск. гос. ун-т имени М. В. Ломоносова. М., 2015. 296 с.
7. *Богин Г. И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / ЛГУ имени А. А. Жданова. Л., 1984. 31 с.

Информация об авторе

Е. И. Баженова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения.

Information about the author

E. I. Bazhenova — PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies.

Конфликт интересов: автор декларирует отсутствие конфликта интересов, связанных с публикацией данной статьи.

Conflict of interest: the author declares no conflict of interest related to the publication of this article.

Статья поступила в редакцию 17.12.2021; одобрена после рецензирования 16.03.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 17.12.2021; approved after reviewing 16.03.2022; accepted for publication 08.06.2022.

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.35854/2541-8106-2022-2-128-134

Образовательная среда вуза в условиях цифровой трансформации

Ирина Александровна Карпович^{1✉}, Елена Анатольевна Моргун²

^{1, 2} Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Россия

¹ karpovich.ia@flspbGPU.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-2756-0836>

² morgun_ea@spbstu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2027-6074>

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы влияния процесса цифровой трансформации на образовательную среду вуза. Представлена палитра цифровых технологий и образовательных решений в условиях цифровой трансформации. Приведены конкретные примеры цифровых решений и инструментов, активно используемых в современной педагогической практике, для осуществления пересмотра и актуализации основных профессиональных образовательных программ. Поднят вопрос о возможном влиянии цифровизации на психологическую безопасность образовательной среды, с учетом ее влияния на когнитивную, эмоциональную и психологическую сферу учебного процесса. Отражены положительные и отрицательные аспекты влияния цифровых образовательных продуктов на учебную деятельность студентов.

Ключевые слова: цифровая трансформация, основная профессиональная образовательная программа, гибкое обучение, адаптивное обучение, цифровые платформы, цифровые инструменты, психологическая безопасность образовательной среды

Для цитирования: Карпович И. А., Моргун Е. А. Образовательная среда вуза в условиях цифровой трансформации // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2022. Т. 23. № 2. С. 128–134. <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-128-134>

Original article

Transition to the digital educational environment at university

Irina A. Karpovich^{1✉}, Elena A. Morgun²

^{1, 2} Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia

¹ karpovich.ia@flspbGPU.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-2756-0836>

² morgun_ea@spbstu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2027-6074>

Abstract. The present article examines the influence that the digital transformation process exerts on the university educational environment. The paper delves on the palette of digital technologies and educational solutions of the digital transformation in the education sector. Specific examples of digital solutions and tools which are widely accepted and actively used in modern pedagogical practice for revising and updating the current professional education programs are provided to illustrate the comprehensive approach to education. The paper raises the question of the possible impact of digitization on psychological safety of the educational

environment taking account of cognitive, emotional and psychological parts of the educational process. It also reveals the positive and negative affect the digital educational products have on educational activities of students.

Keywords: digital transformation, educational program, flexible learning, adaptive learning, digital platforms, digital tools, psychological safety of the educational environment

For citation: Karpovich I. A., Morgun E. A. Transition to the digital educational environment at university. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnologii upravleniya i ekonomiki*. 2022;23(2):128-134. (In Russ.). <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-128-134>

Цифровая трансформация оказала влияние на все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и на сферу образования. Формирование компетенций, основанных на применении цифровых технологий, стало приоритетом для современной системы образования. В связи с этим потребовалось пересмотреть и актуализировать основные профессиональные образовательные программы (ОПОП), учитывая опыт внедрения и применения современных цифровых решений, необходимых для развития ряда ключевых компетенций.

В условиях глобальной цифровизации, происходящей сегодня практически во всех сферах человеческой деятельности, ключевым компетенциям цифровой экономики отводится важнейшая роль в решении поставленной конкретной задачи или достижении поставленной цели [1]; они представляют собой важнейшее условие для экономического роста, внедрения инноваций. Цифровая экономика стала возможной именно благодаря развитию информационных технологий, которые и создают соответствующий технологический инструментарий. Сегодня, с появлением множества новых инструментов общения в цифровом пространстве (социальных сетей, корпоративных цифровых платформ, мессенджеров и др.), стали возможными новые формы организации труда и взаимодействия. Так, компетенции цифровой экономики находятся на пересечении трех пластов: информационных технологий, управления и экономики — и выступают ключевой составляющей цифровой культуры и трансформации системы высшего образования. Приказом Минэкономразвития РФ от 24 января 2020 г. № 41 установлен перечень таких компетенций:

1. Компетенция коммуникации и кооперации в цифровой среде (способность индивида в условиях цифровой среды применять разнообразные цифровые ресурсы и технологии, позволяющие во взаимодействии с другими участниками образовательного пространства эффективно достигать заданных целей).

2. Компетенция личностного саморазвития в условиях неопределенности (способность индивида определять для себя лично значимые, приоритетные образовательные цели исходя из задач, возникающих в различных жизненных ситуациях, осуществлять выбор средств и способов решения задач, развития необходимых компетенций, используя цифровые материалы, технологии и инструменты).

3. Компетенция креативного мышления (способность индивида к генерированию новых, оригинальных идей, позволяющих успешно решать задачи цифровой экономики, к стремлению абстрагироваться от уже готовых решений и существующих моделей, к нахождению качественно новых подходов к решению задач и альтернативных вариантов действий, к разработке новых, наиболее оптимальных и эффективных алгоритмов).

4. Компетенция управления информацией и данными (навыки поиска и извлечение нужной информации/данных из различных цифровых источников,

а также способность анализировать, хранить, воспроизводить и передавать их [информацию/данные], в том числе с использованием цифровых инструментов и алгоритмов для эффективного применения полученной информации, данных при принятии решений, выполнении поставленных задач).

5. Компетенция критического мышления в цифровой среде (умения и навыки анализа и оценки информации, проверка сведений на качество и достоверность, построение логических умозаключений на основе систематизации собранных и обработанных данных).

Таким образом, современные образовательные программы должны способствовать обучению студентов экспериментальной и исследовательской деятельности, в частности:

- умению собирать информацию из множества цифровых источников и обрабатывать ее в условиях ограниченного времени;
- развитию способности решать задачи, требующие знаний и навыков из разных образовательных областей, в том числе с применением цифровых технологий;
- навыкам социального взаимодействия с различными группами людей (участниками образовательного пространства, партнерами, исполнителями научного проекта и т. д.) и умению работать в команде;
- способности не только использовать готовые решения, но и создавать новые проекты и действовать в условиях новизны и неопределенности.

Следует также отметить, что цифровая культура включает наряду с цифровыми компетенциями также и универсальные компетенции: коммуникативные, управленческие и организационные.

Цифровая трансформация образования способствовала появлению новых терминов, в частности широкую популярность приобрело понятие «гибкое обучение» (flexible learning), которое определяют как образовательную стратегию, эклектично сочетающую в себе как традиционные педагогические технологии и достижения дистанционного обучения, так и новую образовательную парадигму, в центре которой — персонализация обучения («персонализированное обучение») [2]. Общепринятым уже стало употребление термина «адаптивное обучение» (adaptive learning) — образовательная технология, которая позволяет эффективно выстраивать индивидуальную учебную траекторию обучающегося, учитывая его текущие знания, способности, навыки, мотивацию и другие персональные характеристики [3]. Цифровые технологии гибкого обучения включают в себя чат-боты, мобильное обучение, геймификацию, микрообучение, VR/AR и разного рода цифровые тренажеры и симуляторы. Огромным потенциалом сегодня обладают и так называемые технологии «умного» обучения (smart education) — использование современных технологий для объединения участников образовательного пространства и знаний со всего мира.

В условиях цифровой трансформации образовательная среда высших учебных заведений переходит в новый, цифровой, формат. Уровень образования зависит от постоянного роста уровня цифровой грамотности (использование информационных коммуникативных технологий для понимания, оценивания, создания и распространения цифровой информации). Многие вузы перестраивают свою работу в соответствии с изменяющимися требованиями и задачами в сфере образования. Конечно, это отнюдь не означает, что обучение полностью переходит в виртуальный формат (работа студентов на дистанционных курсах, самостоятельное освоение цифровых практик). Технологии смешанного и дистанционного обучения сегодня стали новой реальностью. В частности, для всестороннего обеспечения образовательного процесса Санкт-Петербургский политехнический университет

Петра Великого (СПбПУ) широко и результативно внедрил в образовательную практику электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС СПбПУ) [4].

Перед участниками образовательного процесса в условиях ЭИОС открывается целый ряд возможностей:

1. Предоставляется доступ обучающимся к разнообразным образовательным и информационным ресурсам: учебным планам и программам по учебным предметам, отдельным дисциплинам (модулям), курсам и практикам, а также возможности работать с изданиями электронных библиотечных систем (ЭБС) и электронными образовательными ресурсами (ЭОР) в рамках рабочих программ.

2. Фиксируется ход образовательного процесса, по результатам промежуточной аттестации и результатам освоения учебной программы осуществляется контроль успеваемости и оценивается качество освоения ОПОП.

3. Проводятся все виды занятий, оцениваются результаты обучения, в том числе и при реализации программ с применением электронного обучения (ЭО), дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

4. Формируется электронный (цифровой) портфель достижений (портфолио) учащегося, в том числе сохраняются работы обучающегося, оценки и рецензии на данные работы, полученные от участников образовательной среды.

5. Организовано эффективное взаимодействие, поддерживается постоянный диалог, обратная связь между участниками образовательного пространства, включая также элементы синхронного и (или) асинхронного взаимодействия с подключением к сети Интернет.

Алгоритмы адаптивного обучения с использованием цифровых технологий (ДОТ) часто реализуются в рамках обучающих цифровых платформ — площадок для разработки и накопления обучающих ресурсов. Примером могут служить такие платформы, как *Knewton*, *Cerego*, *Smart Sparrow*, *McGraw-Hill*. В вузах широкое распространение в учебном процессе получили следующие:

1. **Массовые открытые онлайн-курсы (МООК).** Такие курсы впервые появились на рубеже 2000-х и 2010-х гг. МООК обеспечивают интерактивное общение студентов и преподавателей, позволяют проводить экзамены в режиме онлайн. К наиболее популярным российским онлайн-платформам МООК относят следующие:

- «Открытое образование» (содержит более 230 онлайн-курсов ведущих университетов РФ — ИТМО, ВШЭ, СПбПУ, УрФУ, МГУ, МИСиС и др.);
- *Stepik* (образовательная платформа и конструктор онлайн-курсов);
- «Универсариум» (курсы ведущих российских университетов);
- «Лекториум» (платформа для публикации МООК, содержит самый большой открытый видеоархив лекций на русском языке);
- онлайн-образование в НИУ ВШЭ (включает программы профессиональной подготовки, повышения квалификации и MBA).

2. **Цифровые решения для организации проектной деятельности и средства визуализации:**

- создание графических макетов — *Figma*, *Canva*, *Tilda* и др.;
- оформление инфографики — *Easel.ly*, *Infogr.am*, *InVision* и др.;
- оформление классических презентаций — *Slides.io*, *Prezi*, *Google Slides*;
- создание интерактивных презентаций — *Mentimeter*, *Classtime*, опросы в *Google Slides*, *PINGO*.

3. **Цифровые средства организации коммуникации** участников учебного процесса (видеоконференцсвязь; мессенджеры; средства коммуникации, интегрированные в LMS или другие платформы; блог-платформы; аудиоконференции).

Исследователи отмечают, что цифровая трансформация приносит ряд преимуществ в организацию образовательной среды вуза [5; 6; 7; 8], однако вместе

с тем нельзя отрицать тот факт, что цифровизация оказывает влияние на психику и способна задавать определенную траекторию развития личности учащегося [9]. В связи с этим широкое использование цифровых решений и инструментов в условиях цифровой трансформации требует анализа и оценки влияния данного явления на психологическую безопасность образовательной среды вуза. Научное наблюдение и анализ научной литературы позволили нам выявить ряд факторов влияния цифровых образовательных продуктов на учебную деятельность студентов. В целом, их можно разделить по следующим сферам.

1. Когнитивная сфера:

- наличие противоречивой и непроверенной информации в цифровой среде вызывает необходимость дополнительных усилий по формированию критического мышления студентов;
- доступность избыточного объема информации приводит к когнитивной несамостоятельности учащихся и распространению «культуры копирования»;
- новые способы передачи информации способствовали развитию «клипового мышления» у современных учащихся, что также необходимо учитывать в учебном процессе (некоторые исследователи сходятся во мнении, что это ведет к примитивизации компетенций) [10].

2. Мотивационная сфера:

- превалирование самостоятельной работы в цифровой образовательной среде требует соответствующего развития метакогнитивных стратегий и высокого уровня учебной саморегуляции, в противном случае наблюдается низкая мотивация к обучению [11; 12].

3. Психологическая сфера:

- тревожные состояния, связанные с недостаточным уровнем технической оснащенности, возможностью возникновения технических проблем, сбоев или незнакомством с некоторыми цифровыми инструментами [13; 14]; чрезмерная включенность участников образовательного пространства в виртуальную реальность — один из главных факторов поведенческой и психологической зависимости;
- цифровая аддикция, а также отказ от традиционных форм деятельности и коммуникации.

Потенциально совокупность указанных воздействий может деструктивно влиять на функционирование психологических структур личности обучающегося в цифровой образовательной среде. В связи с этим анализ факторов влияния образовательной среды на состояние психологической безопасности обучающихся в условиях цифровой трансформации приобретает особую актуальность. Кроме того, следует отметить, что виртуализация образования может привести к таким отрицательным эффектам, как техностресс, информационная перегрузка (пресыщение данными), когнитивная перегрузка, информационная усталость. Имеются риски, связанные с ресурсным обеспечением, недостаточным уровнем владения информационно-компьютерными технологиями, и со стороны преподавателей, что может привести к снижению производительности и качества труда, подрыву мотивации работников, негативно сказываться на общей самооценке. Все эти процессы требуют научного осмысления и глубокого исследования.

Итак, цифровая трансформация предполагает изменение способов выполнения определенных действий и организации процессов, что предопределяет объективную необходимость переосмысления и выявления принципиально новых подходов. В условиях цифровой трансформации предъявляют новые требования к содержанию образовательных программ (ОПОП). Учащиеся должны приобретать навыки командной работы с использованием цифровых средств, уметь

работать с системами рецензирования, а также владеть навыками использования цифровых инструментов и работы с цифровыми источниками открытых данных. Эти изменения влияют на образовательную среду в вузе, которая также переходит в цифровой формат и функционирует посредством цифровых платформ. Не следует забывать и о том, что возникает противоречие между возможностями, предоставляемыми цифровой образовательной средой, и недостаточной изученностью ее влияния на функционирование психологических структур личности обучающегося, в связи с этим важно уделять особое внимание психологической безопасности как фундаментальному условию всестороннего развития обучающегося в образовательной среде.

Список источников

1. Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»: приказ Минэкономразвития России от 24 января 2020 г. № 41 // Справ.-правовая система «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_344498/ (дата обращения: 20.04.2022).
2. Жирякова А. В. Гибкая педагогика как условие развития современного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25377> (дата обращения: 20.04.2022).
3. Словарь-справочник по корпоративному обучению // СберУниверситет — Корпоративный университет Сбербанка. URL: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/glossary/> (дата обращения: 20.04.2022).
4. Карпович И. А. Электронная информационно-образовательная среда вуза как средство педагогической поддержки студентов-первокурсников в период адаптации к обучению в вузе // Неделя науки СПбПУ: материалы науч. конф. с междунар. участием, Санкт-Петербург, 18–23 ноября 2019 г. В 3 ч. / отв. ред.: А. В. Рубцова, М. С. Коган. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, 2020. С. 147–149.
5. Буракова Д. А. Перспективы применения технологии смешанного обучения в преподавании иностранного языка в техническом вузе // Профессиональное лингвообразование: материалы четырнадцатой междунар. науч.-практ. конф., 18 сентября 2020 г. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2020. С. 140–146.
6. Шердекина О. А., Михайлова О. Ю., Пятницкий А. Н. Особенности цифровизации образования: направления, возможности // Региональная информатика и информационная безопасность: сборник трудов XII Санкт-Петерб. межрегион. конф. СПб., 2021. С. 242–244.
7. Багрова Е. Ю., Осипова Е. С. Приложения Microsoft Teams в обучении иностранному языку // Шатиловские чтения. Перспективы развития парадигмы иноязычного образования. СПб., 2021. С. 431–438.
8. Карпович И. А., Воронова Л. С. Обучение иностранному языку студентов-первокурсников: методические особенности проведения занятий по разговорной практике // Профессиональное лингвообразование: материалы пятнадцатой междунар. науч.-практ. конф., Нижний Новгород, 24 сентября 2021 г. Нижний Новгород: Нижегородский институт управления — филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», 2021. С. 208–214.
9. Карпович И. А., Борщенко Г. М. Анализ влияния дистанционного формата обучения на психологический климат в академических группах // Письма в Эмиссия. Офлайн: электрон. науч. журнал. 2022. № 2. С. 3039.
10. Землинская Т. Е., Ферсман Н. Г. Методики вузовского обучения в контексте клипового мышления современного студента // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 4 (255). С. 153–160.

11. Карпович И. А., Королева Ю. В. Метакогнитивные стратегии как фактор академической успеваемости студентов при дистанционном обучении иностранному языку в вузе // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2020. № 4 (72). С. 13–22.
12. Крылова Е. А., Сазонова А. В. Учет индивидуальных психологических особенностей студентов для повышения эффективности запоминания лексики на иностранном языке в условиях дистанционного обучения // Вопросы педагогики. 2021. № 1. С. 154–157.
13. Борщенко Г. М., Хлыстенко В. В. Сравнительная характеристика положительных и отрицательных аспектов проведения экзаменационной сессии в дистанционном формате с точки зрения студентов и преподавателей // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электрон. науч. журнал. 2022. № 4 (апрель). ART 3059. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3059.htm> (дата обращения: 20.04.2022).
14. Медведева О. Д. Технологическая модель мониторинга развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов многопрофильного вуза в дистанционном формате обучения // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электрон. науч. журнал. 2020. № 4 (апрель). URL: <http://emissia.org/offline/2020/2846.htm> (дата обращения: 20.04.2022).

Сведения об авторах

И. А. Карпович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, SPIN: 4861-8777, Author ID: 612188, Researcher ID: AAC-5707-2019, Scopus ID: 57210412428;

Е. А. Моргун — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

Information about the authors

I. A. Karpovich — PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, SPIN: 4861-8777, Author ID: 612188, Researcher ID: AAC-5707-2019, Scopus ID: 57210412428;

E. A. Morgun — PhD in Philology, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages.

Конфликт интересов: авторы декларируют отсутствие конфликта интересов, связанных с публикацией данной статьи.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest related to the publication of this article.

Статья поступила в редакцию 07.05.2022; одобрена после рецензирования 10.06.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 07.05.2022; approved after reviewing 10.06.2022; accepted for publication 08.06.2022.

Научная статья

УДК 81'25

DOI: 10.35854/2541-8106-2022-2-135-142

Особенности перевода имен собственных в романе Ли Бардуго «Шестерка воронов» с английского языка на русский

Мария Павловна Ефремова¹, Елена Александровна Середина²✉

¹ Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия, efremova.mp@mail.ru

² Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,
Санкт-Петербург, Россия, elena_sereda@mail.ru✉

Аннотация. В статье освещается проблема перевода имен собственных в художественном переводе. Проблема передачи имен собственных при переводе требует комплексного подхода с учетом лингвокультурных характеристик имени собственного, а также функции, которую оно реализует в художественном произведении. Отмечается, что нет единого способа перевода имен собственных, напротив, существующие приемы зачастую реализуются в комплексе с другими методами передачи имен собственных. В качестве материала использовался роман “The Six of Crows” (Leigh Bardugo) и его перевод на русский язык Ли Бардуго «Шестерка воронов» (Ли Бардуго) и выявленные в нем имена собственные. Были выявлены частотные методы перевода имен собственных, применяемые при переводе данного романа-фэнтези с учетом структурных, семантических и культурологических характеристик выявленных имен собственных.

Ключевые слова: имена собственные, перевод имен собственных, методы перевода, классификация имен собственных, антропонимы

Для цитирования: Ефремова М. П., Середина Е. А. Особенности перевода имен собственных в романе Ли Бардуго «Шестерка воронов» с английского языка на русский // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2022. Т. 23. № 2. С. 135–142. <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-135-142>

Original article

Proper Names in the novel The Six of Crows by Leigh Bardugo: Translation from English into Russian

Mariya P. Efremova¹, Elena A. Sereda²✉

¹ St. Petersburg State University of Economics, St. Petersburg, Russia,
efremova.mp@mail.ru

© Ефремова М. П., Середина Е. А., 2022

² St. Petersburg University of Management Technologies and Economics,
St. Petersburg, Russia, elena_sereda@mail.ru[✉]

Abstract. The article covers the issue of rendering proper names in translation of literary works. The issue requires complex coverage concerning lingvocultural features of a proper names along with its functions being performed in a literary work. Moreover, the translation of proper names involves not a single translation strategy. The existing methods of proper names rendering to be applied are usually combined with others. The material for the study were the proper names determined in the novel *The Six of Crows* by Leigh Bardugo and its translation into Russian. The study describes the most used methods to translate proper names revealed in novel's translation from English into Russian concerning their structural, semantic and cultural characteristics.

Keywords: proper names, translation of proper names, methods of translating, classification of proper names, personal names

For citation: Efremova M. P., Sereda E. A. Proper Names in the novel *The Six of Crows* by Leigh Bardugo: Translation from English into Russian. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnologii upravleniya i ekonomiki*. 2022;23(2):135-142. (In Russ.). <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-135-142>

Перевод имен собственных не сводится к передаче при помощи словарного или иного эквивалента. Имена собственные зачастую отягощены лингвокультурными характеристиками, подлежащими передаче при переводе.

В первую очередь имена собственные выполняют функцию «индивидуализирующей номинации», отмечает Д. И. Ермолович [1, с. 9]. Г. Ю. Сызранова полагает, что, помимо индивидуальных значений, они обладают общими (сортовыми, подвидовыми, видовыми и родовыми) наименованиями [2, с. 9]. Согласно А. В. Суперанской, различные имена собственные регистрируются во всех сферах жизни общества и деятельности человека, а «их социальная и идеологическая нагрузка во многом определяются социальными, историческими, экономическими и другими факторами» [3, с. 44].

Среди функций имен собственных, согласно В. Д. Бондалетову, можно выделить номинативную; характеризующую; идеологическую; символическую; эстетическую [4, с. 63].

Имена собственные обладают особым статусом и требуют отличия от имен нарицательных. По мнению А. В. Суперанской, имена собственные являются вторичными знаками (или же второй степени), так как они произошли от нарицательных имен, которые являются знаками первичными (или первой степени). Разница же заключается в их интеллектуальном характере [3, с. 71].

Имена собственные всегда становились предметом научных дискуссий, начиная с вопроса об их отграничении от иных имен существительных. Выделяется трактовка имени собственного с позиций синтаксиса (имя собственное не имеет артиклей в единственном числе), с позиций филологии, также выделяют трактовку с позиций логики (слово номинирует индивид, не класс), и, наконец, стоит выделить психологическое, когда имя собственное понимается как имя конкретное. В этом случае нужно проследить за реакцией, которую производит имя, и его логической ценностью [5, с. 165].

Вопросы типологизации имен собственных остаются открытыми и в настоящее время, что отражено в различных классификационных подходах.

Классификация, предлагаемая А. В. Суперанской, — одна из самых подробных, поскольку данная классификация базируется на языковых и внеязыковых характеристиках имен собственных. Так, автор выделяет следующие: 1. имена

собственные в зависимости от именуемых объектов (имена живых существ, имена неодушевленных объектов, имена комплексных объектов и такие лексические категории, которые не включены в ономастику) [3, с. 174–205]; 2. имена, которые возникли естественным и искусственным; 3. «микро» и «макро» имена собственные; 4. выделение структурных характеристик имен собственных; 5. выделение хронологических характеристик; 6. классификация с точки зрения стилистических и эстетических характеристик; 7. выделение имен собственных в зависимости от объема понятий, в него включенных; 8. этимологическая характеристика имен собственных; 9. классификация в связи с дихотомией язык–речь [3, с. 159].

Ведущей, с точки зрения А. В. Суперанской, является предметно-номинативная классификация, поскольку «соотнесенность с предметом, как правило, определяет «лицо» имени и его характеристики» [3, с. 66].

Классификация имен собственных Д. И. Ермоловича занимает особое место. Он выделяет в первую группу имен собственных персоналии, под которыми понимает индивидуализирующие номинации людей и к которым относятся антропонимы (имена, которые присваиваются людям официально, и их варианты); именованья прозвищного типа (альтернативные именованья людей, образованные из нарицательных слов); именованья смешанного типа (именованья людей, включающие как элемент их официального имени, так и нарицательный элемент) [1, с. 37].

Антропонимы, имена, идентифицирующие человека, составляют следующую группу имен собственных, согласно Д. И. Ермоловичу. «Антропоним — имя собственное (или набор имен, включая все возможные варианты), официально присвоенное отдельному человеку как его опознавательный знак» [1, с. 38].

Информация в основе антропонимов заключает в себе представления о категории объекта. Обычно такое значение обладает следующими признаками: носителем является человек — Simon, Potter в отличие от New York, Hudson; национально-языковая черта — John, Benedict, Michael в отличие от Jean, Bénédicte, Michelle; гендер человека — Charles, William в отличие от Jane, Anna.

Ввиду выделяемых характеристик, культурологических, социальных, контекстологических и иных факторов, характеризующих имена собственные, последние требуют особого внимания при переводе. Существует несколько способов передачи имен собственных.

1. Метод прямого графического переноса, при котором имя собственное передается символами иностранного языка [6, с. 8]. Часто прямой графический перенос дополняет транскрипцию, когда оригинальное написание приводится вслед за транскрипционным соответствием в скобках.

В случаях, когда данный способ переноса имени собственного нецелесообразен, применяются другие методы передачи.

2. Метод экспликации, а именно введение в текст перевода лексической единицы (слова или словосочетания), эксплицитно обозначающей предметную категорию имени собственного.

3. Методы транскрипции и транслитерации.

При использовании транскрипции при помощи средств принимающего языка передается звучание имени собственного; в случае же передачи графического облика слова используется транслитерация. Зачастую при переводе на русский язык с языков, использующих латинскую графику, применяется метод практической транскрипции, ориентированный на передачу звучания имени собственного, но допускающий отклонения и от строго фонетического, и от фонологического принципов, включая элементы транслитерации [6, с. 11].

4. Метод морфограмматической модификации — обычно дополняет транслитерацию и применяется в случаях, когда имя собственное существует в новой среде

языка за пределами парадигм и контекста. Но на сегодняшний день предпочитают больше использовать принцип более достоверного формального подобия [6, с. 13].

5. Методы калькирования и функциональной аналогии — применяются при переводе в первую очередь мотивированных имен собственных. Мотивированные не стоит путать с их этимологией. В составе таких имен собственных есть семантически значимые элементы либо нарицательные слова. Некоторые имена частично мотивированы, так как заключают в себе семантически значимые элементы (Northern Alps — Северные Альпы).

Метод калькирования позволяет передать при переводе мотивированного имени собственного их семантический компонент путем создания или нахождения в принимающем языке соответствия, аналогичного оригиналу по лексико-семантическому наполнению и структуре.

6. Метод онимической замены — заключается в передаче онима соответствием без формального подобия путем использования имени собственного из ономастического фонда принимающего языка или замены на другое иноязычное имя [6, с. 18]. Онимическая замена диктуется стремлением облегчить восприятие текста адресатом.

7. Метод транспозиции, при котором используется имя существительное из фонда принимающего языка, имеющего общую этимологию с оригинальным именем собственным [6, с. 19]. Однако современная наука считает такой подход к передаче омонимов необоснованным, поскольку при его использовании теряется передача национально-языковой принадлежности имени собственного.

Фонд имен собственных большинства европейских языков складывался под значительным влиянием как античной, так и христианской культуры. При переводе текстов, в которых фигурируют данные, в том числе библейские имена, необходимо использовать традиционные соответствия, в основе большинства из которых лежит метод транспозиции.

При передаче личных имен, имеющих общеевропейское происхождение, для переводчика актуален вопрос выбора между транспозицией и практической транскрипцией. Иными словами, при передаче имени *Nicholas* нужно выбрать между вариантами *Николас* и *Николай*, *Michael* — *Майкл* и *Михаил*, *Gabriel* — *Гэбриэл* и *Гавриил*, а также французский *Габриэль*, *Martha* — *Марта* и *Марфа* и т. д.

Имена людей — антропонимы — всегда будут важной частью процесса общения. Обращение к людям, которые прямо или косвенно участвуют в собеседовании, достигается с помощью таких имен собственных. Основываясь на атрибутах, которые принадлежат определенному человеку (возраст, семейное положение, социально-профессиональный статус, особенности межличностных отношений: степень формальности или неформальности), люди будут использовать антропоним для удовлетворения потребности их коммуникативного намерения.

Антропонимы в романе Ли Бардуго «Шестерка воронов» отражают подобные атрибуты. Роман «Шестерка воронов» — роман жанра «фэнтези» и «young adult», то есть литературы для подростков. Действие в романе происходит в Кеттердаме, невероятно сильно напоминающем Амстердам. Роман открывает диалогию «The Grishaverse». Повествование в романе ведется от третьего лица, шестерых главных персонажей, кроме первой и последней главы, в которых повествование идет от лиц второстепенных персонажей.

Главному герою, Казу Бреккеру, вору, печально известному на улицах Кеттердама под кличкой «Грязные руки», обещают крупную сумму денег взамен на спасение ученого из Шухана, Бо Юл-Баюра, заточенному в Ледовом Дворе Фьерды. Он открыл новый вид наркотика — юрду-парем, который вызывает привыкание

вплоть до последующей скорой смерти и значительно усиливает умения гришей, людей с магическими способностями.

Однако Ледовый Двор считается самым неприступным и защищенным местом во всей Фьерде, поэтому без помощи Казу туда не проникнуть. Он вербует в свою команду нескольких членов своей банды — Отбросов. Инеж Гафа — ловкая и скрытная шпионка-сулейка, известная также под псевдонимом «Призрак». Джеспер Фахи — прекрасный стрелок со склонностью к азартным играм. Нина Зеник — сердцеемка из раввинской Второй армии, способна контролировать тела других людей. Матиас Хельвар — бывший фьерданский дрюскель, брошенный в керчийскую тюрьму. Уайлен Ван Эк — сын торговца с навыками разрушения.

Как и любой роман жанра «фэнтези», произведение «Шестерка воронов» насыщено специфичными именами действующих персонажей. Имена собственные отражают черты персонажей произведения. В романе были выделены некоторые антропонимы, перевод которых составляет непростую задачу.

В первую очередь стоит отметить семейные и профессиональные кланы, фигурирующие в романе, отражающие направление их профессиональной деятельности. Например, антропоним *The Grish* — *Гриши*, под которым в романе вводится коллектив людей, обладающих магическими способностями, множественность которых обусловила добавление множественного числа при переводе.

Следующий антропоним — *Corporalki* — *Корпоралы*. Корпоралы, или Орден Живых и Мертвых, — гриши, которые могут управлять людьми. Орден включает в себя таких гришей, как Сердцеемки и Целители. *Corporalki* происходит от латинского *corpus*, что означает «тело». Вариант перевода «Телесники» был возможен, однако для уподобления в целях создания целостного образа такой вариант неприемлем: *-alki* —> *-алы*. Имя собственное передано с помощью калькирования с дополнительными морфограмматическими изменениями [7].

Антропоним *Heartrenders* в переводе — *Сердцеемки*. Коллектив входит в Орден Корпоралов. Как следует из названия, они могут использовать свою силу, чтобы повредить внутренние органы человека, замедлить пульс человека или полностью его остановить. Их боятся другие гриши и считают самыми ценными солдатами [8]. Имя собственное является авторским неологизмом в английском языке, поэтому решение использования метода калькирования и создания неологизма при передаче на русский язык является верным. Интересна этимология исходного антропонима, который происходит от *Heart-Rending* — также *heart-trending*, 1680s, от *heart* (n.) + present participle глагола *rend* (v.) [9]. Второй компонент *Rend* (v.) — от древнеанглийского *rendan*, *hrendan* «to tear, cut down», из древнего западногерманского **rendan* (также может быть из древнефризского *renda* «to cut, break», средненижнегерманского Middle Low German *rende* «anything broken», немецкого *Rinde* «bark, crust») [10].

Антропоним *Healers* передан при помощи словарного эквивалента — *Целители*.

Имя собственное *Etherealki* — *Эфиреалы* передается калькированием с дополнительными морфограмматическими изменениями: *alki* —> *-алы*, что оправданно, учитывая семантический компонент имени. Слово *Etherealki* происходит от классического греческого αἰθήρ (aithēr), что означает «небо» или «небеса». Но αἰθήρ также является пятым элементом в древней науке четырех элементов, которые включают воду, воздух и огонь, которые могут быть вызваны Эфиреалами [11]. Следующее имя собственное также передается аналогичным сочетанием с учетом профессиональной деятельности данной группы людей: *Squallers* — *Шквальные*, которые в романе могут управлять ветром и атмосферным давлением [12], как и *Tidemakers* — *Проливные*, управляющие водой [13]. Среди имен собственных,

переведенных данной комбинацией, стоит отметить *Materialki* — *Субстанциалы*, или Орден Фабрикаторов. Орден контролирует различные материалы и вещества, такие как металл, стекло, текстиль и химикаты. Этот Орден состоит из *Прочников* и *Алкем*; вместе они обычно упоминаются как *Фабрикаторы*. Следует упомянуть, что для передачи значения имени собственного (в связи с родом деятельности ордена) использование морфемы «субстанция» казалось более удачным. Таким образом, слово передано калькированием с морфограмматическими изменениями [14]. Также семантический компонент делает обоснованным выбор калькирования и морфограмматической модификации при передаче имени собственного *Durasts* как *Прочники*, поскольку лексема *Durast* восходит к латинскому *durus*, которое означает «твердый» или «сильный» [15].

Метод морфограмматической модификации также широко применяется при переводе имен собственных в романе «Шестерка воронов». Например, *Inferni* переведено как *Инферны*, имя собственное получило русский формант множественного числа «-ы» [16]. Корневая морфема происходит от латинского *infernus*, что означает «нижний или подземный; ад». Аллюзия на латынь придает антропонуиму усиление образа — божественное предназначение, поэтому оно создано по латинскому словообразованию множественного числа существительного второго склонения.

Имя собственное *the Shu* в переводе получает элемент -нцы, типичный для русского языка (итальянцы, испанцы, американцы) и идентифицирующий его как коллектив, а именно нацию, в данном случае страны Шухан — *Шуханцы* [17].

Антропоним *Corporalnik* передан с помощью морфограмматической модификации, то есть антропоним при переводе на русский язык показывает род и число слова — *Корпориалка*, но в оригинале данные категории слова отсутствуют. Идентифицировать гендер персонажа читателю позволяет только контекст.

Также морфограмматическая модификация широко сочетается с приемами транслитерации, например, при передаче имени собственного *Alkemi*. Данная лексема восходит к алхимии — науке превращения простых металлов в драгоценные и славящейся поисками философского камня и эликсира долголетия. Выбор данных приемов обоснован, поскольку существующее в принимающем языке название «алхимики» не передает исходные семы имени — Алкемы производят газы и жидкости, иное же философское основание в романе отсутствует [18].

При помощи сочетания морфограмматической модификации и транскрипции передается в переводе имя собственное *Fjerdans* как *Фьерданцы*, жители страны Фьерда [19].

Калькирование выступает еще одним распространенным приемом, используемым при переводе данного романа. Например, *the Dregs* — *Отбросы*. В романе *Dreg* — человек, представляющий самый низ общества, — безработный, грязный, однако не обязательно бездомный, зачастую мелкий правонарушитель [20]. Экстралингвистическая нагрузка сохранилась благодаря калькированию, отражающему семантику слова: отбросы — «морально разложившиеся члены общества» [21].

Калькированием переданы и другие имена собственные: *the Black Tips* — *Черные пики*; *the Liddies* — *Обломщики*; *the Dime Lions* — *Грошовые львы*, а также *Harley's Pointers* — *Псы Харли*. Последний сочетает методы калькирования и генерализации: *pointer* — пойнтер — это определенная порода собак, и транскрипцию личного имени *Harley* —> *Харли*. Также можно отметить такой тип трансформации, как перестановка в целях достижения благозвучия в русском языке.

Транскрипция также частотна при переводе: *Shevрати (know-nothings)* — *Шеврати (невежды)*, где семантический компонент исключен, однако перевод сопровождается переводческим комментарием: «Шеврати. Невежды» [22, с. 101].

Антропоним *Inej Ghafa* передан с помощью транскрипции — *Инеж Гафа*. Происхождение имени Инеж восходит к испанскому, а точнее латинскому *Inez*, что означает «чистая» или «словно агнец» [23]. Девушка, несмотря на свое членство в банде и род деятельности, продолжает верить в святых и богов и молиться, что отражает значение ее имени, однако не передано ни в английском, ни в русском языках [21].

Антропоним *Rotty* передан с помощью практической транскрипции — *Ротти*, при которой двойные согласные английского переданы двойными согласными русского языка *-tt* —> *-mm*.

Имя собственное *Joost Van Poel* передается с помощью транскрипции с голландского языка — *Йост ван Пуль*, и реализует номинативную и эстетические функции. Точность воспроизведения в художественной литературе антропимических норм способствует эффекту достоверности изображения: Кеттердам в романе — отражение Амстердама XVII в., поэтому данный способ перевода является удачным и передает местный колорит фантастического мира.

Прием транслитерации применяется для передачи имен собственных, например антропоним *Kaz Brekker* передан с помощью транслитерации — *Каз Бреккер*. *Brekker* похоже на голландское *breker* — «разрушитель». Имя Каз означает «трещину; несовершенство; дефект» в словацком и чешском языках [24].

Метод транслитерации широко применяется и для других личных имен собственных в романе. Так, имя собственное *Nina Zenik* переводится как *Нина Зеник*; *Anika* — *Аника*; *Pim* — *Пим Elzinger* — *Элзингер*; *Willem Holst* — *Виллем Холст* и др.

Проанализировав перевод выбранных имен собственных произведения Ли Бардуго «Шестерка воронов», можно сделать вывод, что самыми частотными способами перевода являются транслитерация (31 %), калькирование (22 %) и транскрипция (21 %), а также сочетания нескольких методов: калькирование и морфограмматическая модификация (5 %), практическая транскрипция (5 %), морфограмматическая модификация (4 %), транслитерация в сочетании с практической транскрипцией (2 %), транскрипция в сочетании с морфограмматической модификацией (2 %), калькирование в сочетании с транскрипцией (2 %).

Список источников

1. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языка и культур. Заимствование и передача имен собственных с точки зрения лингвистики и теории перевода. М.: Р. Валент, 2001. 198 с.
2. Сызранова Г. Ю. Ономастика: учеб. пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2013. 248 с.
3. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 366 с.
4. Бондалетов В. Д. Русская ономастика: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1983. 224 с.
5. Ogden Ch. K., Richards I. A. The meaning of meaning. A study of the influence of language upon thought and the science of symbolism. Ed. 4. London, 1936 (1 изд. — 1923).
6. Ермолович Д. И. Методика межъязыковой передачи имен собственных. М.: ВЦП, 2009. 88 с.
7. Corporalki // The Grishaverse. URL: <https://thegrishaverse.fandom.com/wiki/Corporalki> (дата обращения: 11.05.2022).
8. Heartrender // The Grishaverse. URL: <https://thegrishaverse.fandom.com/wiki/Heartrender> (дата обращения: 11.05.2022).
9. Heart-rending // Online Etymology Dictionary. URL: https://www.etymonline.com/word/heart-rending#etymonline_v_34025 (дата обращения: 11.05.2022).

10. Rend // Online Etymology Dictionary. URL: https://www.etymonline.com/word/rend?ref=etymonline_crossreference#etymonline_v_10421 (дата обращения: 11.05.2022).
11. Etherealki // The Grishaverse. URL: <https://thegrishaverse.fandom.com/wiki/Etherealki> (дата обращения: 11.05.2022).
12. Squallers // The Grishaverse. URL: <https://thegrishaverse.fandom.com/wiki/Squallers> (дата обращения: 11.05.2022).
13. Tidemaker // The Grishaverse. URL: <https://thegrishaverse.fandom.com/wiki/Tidemaker> (дата обращения: 11.05.2022).
14. Materialki // The Grishaverse. URL: <https://thegrishaverse.fandom.com/wiki/Materialki> (дата обращения: 11.05.2022).
15. Durast // The Grishaverse. URL: <https://thegrishaverse.fandom.com/wiki/Durast> (дата обращения: 11.05.2022).
16. Inferni // The Grishaverse. URL: <https://thegrishaverse.fandom.com/wiki/Inferni> (дата обращения: 11.05.2022).
17. Шу (царство) // Википедия. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Шу_\(царство\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Шу_(царство)) (дата обращения: 11.05.2022).
18. Alkemi // The Grishaverse. URL: <https://thegrishaverse.fandom.com/wiki/Alkemi> (дата обращения: 11.05.2022).
19. Fjerda // The Grishaverse. URL: <https://thegrishaverse.fandom.com/wiki/Fjerda> (дата обращения: 11.05.2022).
20. Dreg // Urban Dictionary. URL: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=dreg> (дата обращения: 11.05.2022).
21. Leigh Bardugo. URL: <https://lbardugo.tumblr.com/post/150140205055/is-the-letter-j-in-fjerdan-pronounced-like-a-y-i> (дата обращения: 11.05.2022).
22. *Бардуго Ли*. Шестерка воронов: роман / пер. с англ. А. Харченко. М.: Изд-во АСТ, 2017. 576 с.
23. Inez // Urban Dictionary. URL: www.urbandictionary.com/define.php?term=Inez (дата обращения: 11.05.2022).
24. Kaz Brekker // The Grishaverse. URL: https://thegrishaverse.fandom.com/wiki/Kaz_Brekker (дата обращения: 11.05.2022).

Информация об авторах

М. П. Ефремова — старший преподаватель кафедры английской филологии и перевода;

Е. А. Середа — кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения.

Information about the authors

M. P. Efremova — Senior Lecturer of the Department of English Philology and Translation;

E. A. Sereda — PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies.

Конфликт интересов: авторы декларируют отсутствие конфликта интересов, связанных с публикацией данной статьи.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest related to the publication of this article.

Статья поступила в редакцию 16.05.2022; одобрена после рецензирования 10.06.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 16.05.2022; approved after reviewing 10.06.2022; accepted for publication 08.06.2022.

Научная статья

УДК 81'23

DOI: 10.35854/2541-8106-2022-2-143-148

Эмоциональные концепты в сборнике произведений «Ирландские мелодии» Т. Мура (на материале томов 1–3)

Анна Викторовна Диль¹✉, Елизавета Александровна Соколова²

^{1, 2} Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,
Санкт-Петербург, Россия

¹ annadiehl2018@yahoo.com ✉

² chaikachai2704@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросу о феномене эмоциональных концептов на примере любовной лирики ирландского поэта Т. Мура. По мнению авторов, исследование эмоциональных концептов языка является важной составляющей лингвистического знания. Это дает возможность рассматривать различные сферы эмоционального мира человека на глубинном уровне. Лингвокультурный анализ эмоциональных концептов позволяет классифицировать отличительные компоненты ассоциативных рядов, а также раскрывает особенности употребления концептов в устной и письменной речи. В контексте исследования эмоциональных концептов в поэтических текстах показана лингвокогнитивная специфика концептов, обусловленная индивидуально-авторскими и культурно-историческими свойствами анализируемых произведений. Анализ эмоциональных концептов выполнен в лингвокогнитивной парадигме. При этом изучена специфика лексико-семантической и синтаксической валентности номинантов эмоций в сборнике поэтических произведений «Ирландские мелодии» Т. Мура.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный мир человека, концепт, номинации эмоций, поэзия

Для цитирования: Диль А. В., Соколова Е. А. Эмоциональные концепты в сборнике произведений «Ирландские мелодии» Т. Мура (на материале томов 1–3) // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2021. Т. 23. № 2. С. 143–148. <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-143-148>

Original article

Emotional concepts in the collection of T. Moore's works “Irish Melodies” (based on Volumes 1–3)

Anna V. Diehl¹✉, Elizaveta A. Sokolova²

^{1, 2} St. Petersburg University of Management Technologies and Economics,
St. Petersburg, Russia

¹ annadiehl2018@yahoo.com ✉

² chaikachai2704@mail.ru

Abstract. This article is devoted to the study of the phenomenon of emotional concepts based on the themes of sentimentality in the literary works by the Irish poet T. Moore. The practical study of emotional concepts based on the linguistic material of a particular language represents an important component of linguistic knowledge overall, providing an opportunity to consider different spheres of the emotional world of a person at a deeper

level. Linguocultural analysis of emotional concepts allows us to classify some distinctive components of associative series, as well as the features of the use of concepts in oral and written speech. The research of the emotional concepts in poetry gives the possibility to reveal some linguocultural peculiarities of concepts, conditioned by the author's individual and cultural properties of the analysed works. In the present study, the analysis of emotional concepts is performed in the linguistic and cognitive paradigm and implies the identification of specific semantic and syntactic valence of emotion nominants in the collection of poems "Irish Melodies" by T. Moore.

Keywords: emotions, emotional world, concept, nomination of emotions, poetry

For citation: Diehl A. V., Sokolova E. A. Emotional concepts in the collection of T. Moore's works "Irish Melodies" (based on Volumes 1–3). *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnologiy upravleniya i ekonomiki*. 2021;23(2):143-148. (In Russ.). <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-143-148>

Понятие лингвокультурного концепта рассматривается как ментальный образ определенного явления, складывающийся в сознании отдельной личности, группы людей или общества, связанного общностью культурно-исторических ценностей. Исследование выражения эмоций человеком при помощи языковых единиц и их отражение в устной и письменной речи — важная часть лингвистического знания в целом.

Перспектива изучения структуры и содержания эмоциональных концептов в англоязычной литературе состоит в исследовании ассоциативного потенциала номинаций эмоций, вербализующих концептосферу «эмоциональный мир человека», в сопоставительном аспекте с целью выявления в сознании носителей английского языка ассоциативных признаков, связанных с эмоциональной сферой бытия человека. Изучение ассоциативного потенциала номинаций эмоций, репрезентирующих особенности авторского осмысления концепта «эмоциональный мир человека», расширяет перспективы исследований, посвященных интерпретации сущности эмоциональных концептов в художественных текстах [1; 2].

Концептосферу эмоционального состояния человека в любовной лирике Т. Мура можно представить в виде ядра и периферии. Ядро включает в себя основные ядерные эмоциональные концепты, в частности «любовь», «ненависть», «гнев», «страх», «счастье», «радость», «печаль», «одиночество» и т. д. Периферийные концепты любовной лирики Т. Мура представляют собой сущности, которые в когнитивном плане не являются эмоциональными, но вызывают определенный, перекликающийся с первичными концептами эмоциональный отклик у героев произведения и читателей. Чаще всего можно обнаружить вторичные концепты «Ирландских мелодий». Среди них — «природа», «дружба», «свобода», «рабство» и «музыка». Можно утверждать, что вторичные концепты наиболее полно раскрываются в контексте общей эмоциональной заряженности стихотворений.

Отбор материала для проведения данного анализа проводится на основе парадигматического анализа словарных дефиниций лексем, представленных в словаре *Collins Cobuild English Language Dictionary* с точки зрения маркированности дефиниций семей соотнесенности с эмоциональной сферой бытия человека [3; 4]. Так, анализ словарных дефиниций лексем номинантов эмоций, репрезентирующих концептосферу «эмоциональный мир человека» в первой части сборника произведений Т. Мура «Ирландские мелодии», позволил выявить в их значениях следующие семы.

Сема 1. «Эмоциональный отклик на что-либо» объединяет в рамках одной группы восемь лексических единиц (далее — ЛЕ): сущ. *pleasure* («удовольствие»),

гл. *blush* («краснеть»), сущ. *languid smile* («томная улыбка»), гл. *weep* («плакать»), прил. *heart-beaming* («сердечный»), сущ. *joy* («радость»), сущ. *sorrow* («скорбь»), сущ. *enjoyment* («наслаждение»).

Сема 2. «Эмоциональное состояние человека» включает в себя пять ЛЕ как отдельные лексемы, так и ЛЕ, реализующие свой семантический потенциал на уровне взаимосвязанных смыслов в рамках словосочетания: три сущ., в частности *sad*, *silent* and *dark* («грустный», «тихий» и «мрачный»), прил. *happy* («счастливый»), прил. *cold hearted* («бессердечный»).

Сема 3. «Объект, на который направлена эмоция». Данная сема представлена тремя ЛЕ: сущ. *the beloved* («возлюбленная»), *friends* («друзья»), *Erin* (Эрин).

Сема 4. «Причина возникновения эмоции» (пять ЛЕ) содержится в сущ. *love* («любовь»), *friendship* («дружба»), *beauty* («красота»), *freedom* («свобода»), *victory* («победа»).

Сема 5. «Условия проявления эмоции» (две ЛЕ): сущ. *glory* («слава»), сущ. *peace* («умиротворение»).

Сема 6. «Длительность эмоционального переживания» (три ЛЕ), где под воздействием лексемы *tear* («слеза»), сущ. *memory* («память») приобретает метафорическое качество в прил. *green* («неувядающая»):

And the *tear* that we shed, though in secret it rolls,
Shall long keep his *memory green* in our souls.

Так и память о нем в нашем сердце свежей

Сохранить нам слеза помогает... [5; 6].

Сема 7. «Интенсивность эмоции» (одна ЛЕ, гл.): *loved the fondest*, *the purest* («с любовью самой нежной, самой чистой»).

Сема 8. «Характер эмоции» (одна ЛЕ, сущ.): *earliest love* («первая любовь»).

Используемые в данном отрезке сборника лексические единицы обладают ярко выраженной положительной и отрицательной оценочностью. Любовная лирика представляется при этом в дихотомии образов радости и страдания, что соответствует возможной лингвокультурной интерпретации концепта «любовь». По Н. А. Красавскому, понимание феномена любви еще со времен античных цивилизаций отличалось дуалистичностью и амбивалентностью. Так, в Древней Греции духовная (отличная от физической) любовь представляла собой «с одной стороны — высшую форму душевного чувствования, наполненного божественной чистотой и, следовательно, непременно облагораживающая человека; с другой стороны, — как глубочайшее страдание, сильная душевная боль, способная иногда даже лишить рассудка человека, привести его к совершенно непоправимым, роковым ошибкам, ослабить морально и физически. Не случайно любовь часто называли душевной болезнью» [7].

Подобное видение концептосферы «эмоциональный мир человека» и концепта «любовь» находит отражение у Т. Мура, вдохновленного в своем творчестве античными поэтами. Можно утверждать, что центральной частью данного тома выступает стихотворение “Oh! Think Not My Spirits are Always as Light”, где автор делает акцент на непостоянности чувств и бесконечной изменчивости духовных состояний его лирических героев под воздействием эмоционального концепта «любовь».

Эмоциональный настрой лирического героя «Ирландских мелодий» во многом модулируется под влиянием периферийного концепта «природа». Т. Мур с искренней теплотой и ослепительной вербальной изобретательностью описывает естественные богатства и красоты родной земли. На примере второго тома сборника «Ирландских мелодий» *Volume No. 2* нами выделено три терминальных узла (слота), связанных с эмоционально окрашенной репрезентацией концепта

«природа», маркированной индивидуально-авторским восприятием. Ее характеризует следующее семантическое наполнение:

1. а. Что? Объект неживой природы, вызывающий эмоциональный отклик лирического героя: *lonely isle* («одинокый остров»), *silent sea* («безмолвное море»), *smooth wave* («нежная волна»), *burning west* («пылающий запад»), *golden path* («золотая тропа»), *ocean of wedlock* («океан супружеской жизни»), *chaste cold moon* («непорочная холодная луна»), *green hills* («зеленые холмы»), *wintery winds* («зимние ветра»).

Интересное метафорическое сочетание представляет собой лексема *ocean* («океан»), используемая в стихотворении “We May Roam Through This World” в сочетании с *wedlock* («брачный союз»). Сравнение супружеского пути с бескрайним океаном, по которому сердцу героя предстоит отправиться в плавание, приводит в данном случае к эффективному слиянию периферийного концепта «природа» и ядерного эмоционального концепта «любовь».

б. Что? Объекты живой природы, вызывающие эмоциональный отклик лирического героя: *unamiable dragon* («нелюдимый дракон»), *wild sweet-briery fence* («дикая изгородь из сладкого ягодника»), *flower too fair and brief* («прекрасный, мимолетный цветок»). Необходимо отметить, что лексема *dragon* («дракон»), хотя и несет в себе образ мифологического существа, в контексте произведения используется как метафора на живую природу Англии, потому и относится к данной группе.

2. Какой? Эмоционально окрашенная характеристика объекта живой или неживой природы: *pure as light* («чистота, подобная свету»), *emerald gem of the western world* («сверкающая жемчужина западного мира»), *stormy world* («мир бушующих штормов»).

3. Что делает природа? Речь идет о том, что именно происходит в природе: *moon hid her light ... and wept behind her clouds* («луна спрятала свой свет ... и плакала за облаками»), *heaven smiled again* («небеса улыбались вновь»), *sun's ray soon melted away* («вскоре растаял солнечный луч»), *sun-flower turns on her god when he sets* («подсолнечник, разворачивающийся к садящемуся солнцу»).

Флора и фауна у Т. Мура по большей части персонифицированы; описания природных богатств изобилуют тропами: эпитетами, антропоморфными метафорами и красочными сравнениями. Можно утверждать, что мир природы Ирландии в творчестве поэта сближается с эмоциональным миром героев произведений и гармонично дополняет собой первичные эмоциональные концепты, представленные в любовной лирике поэта.

В рамках классификации выбранных семантических наполнений рассмотрены и словные, и сверхсловные номинации. Анализ сверхсловных номинаций эмоций указывает на преобладание в поэтических текстах второго тома «Ирландских мелодий» метафорических наименований, раскрывающих авторское видение концепта «природа» и эмоциональный отклик, который он вызывает. Метафора и другие вторичные номинации эмоций обладают ассоциативной архитектурой, отражающей особенности мировидения и мировосприятия представителей конкретной культуры, поскольку объективизируют эмоциональный фрагмент избранных концептов и содержат образные коннотации [4].

Согласно Н. А. Красавскому, метафорические наименования эмоциональных переживаний человека содержат отражение национально-культурной специфики переосмысления сущности соответствующих понятий носителями конкретного языка и культуры [7]. Одним из самых меланхоличных с точки зрения эмоциональной окрашенности томов «Ирландских мелодий» можно считать *Volume No. 3*.

В связи с этим далее нами проведен лингвокультурный анализ произведений цикла «Ирландские мелодии». В структурном отношении в рамках фрейма «печаль» выделено четыре терминальных узла (слота) со следующим семантическим наполнением:

1. Что? Объект, подверженный эмоциональному переживанию: *patriot's heart* («сердце патриота»), *soul* («душа»).

2. Что делает? Тип действия: *sorrows* («скорбит»), *frown'd on* («хмурится»), *sigh* («вздыхает»), *lament* («оплакивает»), *weep* («рыдает»).

3. Когда? Условия протекания эмотивной ситуации: *long ages of darkness and storm* («века мрака и бури»), *dreadful day* («кошмарный день»), *through grief and through danger* («в горе и невзгоды»).

4. Почему? Причина возникновения эмоции: *spirit is broken which never would bend* («сломлен дух, что никогда не согнулся бы»), *o'er the ruin her children* («над гибелью сынов своих»), *treason* («предательство»), *life's whole path o'ershaded* («омраченный жизненный путь»).

Особое значение с точки зрения образного описания чувств лирического героя имеет персонификация его эмоциональных переживаний. Прагматический эффект, оказываемый на читателя, усиливается с помощью ярко выраженного использования в поэтических текстах приема антитезы. Так, «печаль» в стихотворениях Т. Мура всегда противопоставлена «радости» или «триумфу» от победы, «отчаяние» — вспыхнувшей «надежде», а концепт «расставания» в “‘Tis Sweet to Think” — вновь неперемому воссоединению, пусть и с другим объектом эмоциональных переживаний. Как и описанная ранее метафора, антитеза в сборнике «Ирландских мелодий» способствует выявлению индивидуально-авторских и национальных особенностей интерпретации эмоциональности поэтических текстов, а также помогает установить смысловые константы идейно-художественного мира, выстроенного в произведениях Т. Мура.

Этот прием превагирует и в другой центральной теме произведений, а именно в периферийном концепте «рабства» («несвободы»), постоянно противопоставляемого желанной автором и его страной «свободы». В рамках анализа структурного соотношения концепта «рабство» на примере *Volume No. 3* рассмотрим различные фреймовые модели описания несвободы, моделирующие эмоциональное состояние лирического героя Т. Мура.

1. а. Что? Объект, вызывающий эмоциональный отклик лирического героя: *a long night of bondage* («долгая ночь в неволе»), *captive* («пленник»), *lingering chains* («томительные цепи»), *fetters* («оковы»).

2. Что делает? Речь идет о том, что именно происходит с объектом: *bind again* («связывать вновь»), *rivet thy chains* («заклепать твои цепи»), *tyrants taint* («осквернять тиранией»).

Эмоционально окрашенные концепты усиливают повествовательную сторону стихотворений, позволяя объединять противоположные, несовместимые на первый взгляд сущности в рамках одного контекста, что, в свою очередь, подчеркивает богатство и разносторонность выстроенного автором мира эмоциональных переживаний человека.

Анализ когнитивных особенностей эмотивной лексики и вторичных номинаций эмоций (метафорических выражений) в контексте трех томов сборника произведений «Ирландские мелодии» Т. Мура позволяет установить присутствующие в творчестве поэта культурно-исторические ассоциативные отношения между различными объектами действительности, а также сделать выводы об особенностях индивидуально-авторского мировосприятия.

Список источников

1. Диль А. В. Лексико-семантическая и синтаксическая валентность языковых репрезентаций эмоционального мира человека в стихотворении Т. Мура "Then, fare thee well" // Дискурс. 2021. № 7 (6). С. 120–131. DOI: 10.32603/2412-8562-2021-7-6-120-131
2. Карасик В. И., Стернин И. А. Антология концептов. Т. 1. Антология. Волгоград: Парадигма, 2005. 352 с.
3. Sinclair J. Collins Cobuild English Dictionary. London: Harper Collins, 1995. 1951 p.
4. Диль А. В., Ариас А.-М. Ассоциативно-образный потенциал номинантов эмоций в стихотворении Дж. Г. Байрона "Prometheus" («Прометей») // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 4 (89). С. 340–342.
5. Moore T. Irish Melodies, with a Melologue upon National Music. Poems compilation. London: Oxford University Press, 1910. 261 p.
6. Мур Т. Из «Ирландских мелодий»: сборник стихов / пер. А. А. Плещеева. Public Domain, 1828. URL: http://az.lib.ru/m/mur_t/text_0050.shtml (дата обращения: 14.02.2022).
7. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. Волгоград: Перемена, 2001. 495 с.

Информация об авторах

А. В. Диль — кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения;

Е. А. Соколова — студент.

Information about the authors

A. V. Diehl — PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies;

E. A. Sokolova — Undergraduate Student.

Конфликт интересов: авторы декларируют отсутствие конфликта интересов, связанных с публикацией данной статьи.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest related to the publication of this article.

Статья поступила в редакцию 21.02.2022; одобрена после рецензирования 22.04.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 21.02.2022; approved after reviewing 22.04.2022; accepted for publication 08.06.2022.

Научная статья

УДК 811.111:81'373.612.2

DOI: 10.35854/2541-8106-2022-2-149-154

Грамматическая метафора в английском языке (на материале серии произведений «Сага о Форсайтах» Дж. Голсуорси)

Алексей Ильич Руссу¹, Елена Александровна Стрикун²✉

^{1, 2} Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,
Санкт-Петербург, Россия

¹ leha.russu777horse@gmail.com

² elena-strikun@yandex.ru ✉

Аннотация. Статья посвящена использованию грамматической транспозиции в качестве стилистического приема в английском языке. Рассмотрены различные ее формы, их лингвистические особенности в рамках морфологических категорий. Основное внимание уделено выявлению функций данного средства. С этой целью проанализированы случаи транспозиции из серии произведений под названием «Сага о Форсайтах» Дж. Голсуорси.

Ключевые слова: грамматическая транспозиция, грамматическая метафора, части речи, нарушение сочетаемости, стилистический прием, образность, эмпфаза

Для цитирования: Руссу А. И., Стрикун Е. А. Грамматическая метафора в английском языке (на материале серии произведений «Сага о Форсайтах» Дж. Голсуорси) // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2022. Т. 23. № 2. С. 149–154. <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-149-154>

Original article

Grammatical metaphor in the English language (exemplified by “The Forsyte Saga” novel series by J. Galsworthy)

Aleksey I. Russu¹, Elena A. Strikun²✉

^{1, 2} St. Petersburg University of Management Technologies and Economics,
St. Petersburg, Russia

¹ leha.russu777horse@gmail.com

² elena-strikun@yandex.ru ✉

Abstract. This article is devoted to the use of grammatical metaphor as a stylistic device in the English language and focuses on the textual functions of grammatical transposition. There given its variety of forms considered as well as their linguistic characteristics within the morphological categories. Thus, the examples of this stylistic device from “The Forsyte Saga” novel series by J. Galsworthy are reviewed to that end.

Keywords: grammatical transposition, grammatical metaphor, parts of speech, compatibility defiance, stylistic device, imagery, emphasis

For citation: Russu A.I., Strikun E.A. Grammatical metaphor in the English language (exemplified by “The Forsyte Saga” novel series by J. Galsworthy). *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnologiy upravleniya i ekonomiki*. 2022;23(2):149-154. (In Russ.). <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-149-154>

Грамматическая транспозиция (грамматическая метафора) представляет собой нарушение грамматической и лексической сочетаемости единиц языка, вследствие которого достигается определенный стилистический эффект. Как правило, такое нарушение принимает вид нетрадиционного употребления грамматических форм и использования слов в нестандартном для их лексико-грамматического разряда окружении.

Данный прием рассмотрен в работах таких авторов, как И. В. Арнольд [1], А. Н. Мороховский [2], Н. Ю. Осокина [3], Ю. М. Скребнев [4], Е. Ю. Фатюшина [5] и др. Явление грамматической метафоры широко используется в естественных языках в качестве средства стилистического оформления речи. Адекватное восприятие, а тем более употребление указанного приема, подразумевает не только знание грамматического устройства языка и закономерностей в морфологии, но и обладание общей для всех носителей образностью мышления, именно благодаря которой реализуются стилистические функции транспозиции.

При переводе текстов, в особенности художественных, содержащих грамматическую метафору, требуется понимать ее функцию, создаваемый эффект, который и необходимо воспроизвести средствами языка транслата. В этой связи представляется существенным ознакомление со спецификой данного явления на языке оригинала.

В настоящей статье стилистические функции грамматической транспозиции нами рассмотрены на примерах транспозиции из серии романов «Сага о Форсайтах» [6; 7; 8] Дж. Голсуорси (1876–1933). Текст произведений насыщен всевозможными средствами выразительности, в том числе примерами транспозиции, о чем свидетельствует использование исследователями отрывков из «Саги о Форсайтах» в качестве иллюстрации теоретических изысканий по исследуемому стилистическому приему, разумеется, не исчерпывая всех случаев грамматической метафоры.

Прием транспозиции обеспечивается наличием специфики лексической сочетаемости и грамматических форм у разных частей речи и входящих в них разрядов, а потому представляется рациональным обособленно описать морфологические категории в ключе транспозиции. Начнем с имени существительного.

Одной из самых распространенных форм транспозиции является персонификация — прием, широко известный как олицетворение, который заключается в прямом переносе слов разряда неодушевленных в разряд одушевленных путем нарушения лексической сочетаемости. Обратим внимание на фрагмент из «Собственника», содержащий пример персонификации. Это — часть описания вида, который простирается перед Сомсом Форсайтом в месте, которое архитектор Босинни присмотрел для строительства дома: “The sky was so blue, and the sun so bright, that an eternal summer seemed to reign over this prospect” [7, p. 58]. Через нестандартное лексическое сочетание “summer” и “seemed to reign” первый член подвержен олицетворению: лето уподобляют одушевленному лицу, правителю этого надела земли, и посредством данного образа более экспрессивно отражается качество пейзажа, его наполненность чистотой неба и солнечным светом, повлиявшую на выбор Босинни.

Явление деперсонификации, обратное олицетворению, также представляет собой перенос существительного в среду функционирования одушевленного из другого разряда, но для обозначения лица. В качестве примера возьмем отрывок

из «Последнего Лета Форсайта», а именно слова старого Джолиона, произнесенные в адрес маленькой Холли. В речи этого персонажа ласковое отношение к девочке неоднократно отражено в том, как он ее называет (на что обращает внимание и нарратор):

“[...] he would show it [another water-lily that opened] to Holly to-morrow, when “his little sweet” had got over the upset which had followed on her eating a tomato at lunch [...]” [7, p. 325].

“You must come again; you must come to lunch, then I can show you these by daylight, and my little sweet — she’s a dear little thing” [7, p. 336].

Транспозиция имеет место в сочетании “little sweet”: оно является инверсивным эпитетом, более экспрессивным, чем аналогичное сочетание “sweet child”. Указанный стилистический прием обеспечивается случаем транспозиции прилагательного “sweet” в категорию существительных, в разряд одушевленных, что также способствует повышенной выразительности и приданию оценочности. Транспозиция “thing” в конце второго примера при употреблении по отношению к ребенку, с рядом определений “dear little”, привносит уменьшительно-ласкательную коннотацию.

Морфологическая транспозиция также может иметь вид нехарактерного употребления грамматических форм. В случае с употреблением существительного ими могут быть, например, формы числа.

Проанализируем три фрагмента из «Собственника», содержащие разные по природе случаи употребления формы множественного числа существительного с разрядами, для которых она характерна.

1. “The look on her [Helene’s] face, such as he [young Jolyon] had never seen there before, such as she had always hidden from him, was full of secret resentments, and longings, and fears” [7, p. 80].

В этом предложении отвлеченные существительные в форме множественного числа “resentments”, “longings”, “fears” служат для характеристики интенсивности отраженных эмоций, но в то же время множественность выражает неконкретность, передает полную неосведомленность молодого Джолиона об истинном состоянии души его супруги и исходящее из этой неосведомленности смятение.

2. “If he [a Forsyte] cannot rely on definite values of property, his compass is amiss; he is adrift upon bitter waters without a helm” [7, p. 226].

В данном случае иллюстрируется множественное число так называемых неисчисляемых существительных. Употребление “waters” вместо “water” выступает как средство повышения экспрессивности созданной аллюзии, возводя в абсолют обреченность Форсайта в тех ситуациях, если он неспособен точно определить ценность чего-либо материального или если эта ценность не соответствует расчетам.

3. “H’m! All flourishing at home? Any little Soameses yet?” [7, p. 314].

Третий фрагмент — слова Джорджа Форсайта Сомсу, попытка его уколоть. Джордж имеет представление о том, насколько накалены отношения в семье Сомса и Ирэн, усугубившиеся недавней смертью Босинни в аварии. Soameses в данном случае относится к отпрыскам Сомса Форсайта — «маленьким Сомсам», о которых речи, как известно обоим Форсайтам, быть не может. Такая нестандартность обозначения выполняет преимущественно эмфатическую функцию.

Кроме того, грамматическая метафора зачастую представлена нетрадиционным употреблением слов, обслуживающих части речи. В контексте существительного интерес представляет манера использования артиклей. В этой связи рассмотрим отрывок из последнего романа саги, «Сдается внаем», где наблюдается избыточность артиклей:

“He [Soames] remembered the expression on his face while his mother was refusing the hand he had held out. A strange, an awkward thought!” [8, p. 274].

“Strange” и “awkward” функционируют как определения “thought”, но, поскольку артикль употреблен перед каждым из них, а не только перед первым, второй артикль образует эмфазу на последнее, формируется своеобразная градация из двух членов.

Перейдем к категории местоимения. Особый интерес представляет разряд личных местоимений, поскольку в его рамках наблюдается большое количество разных по характеру случаев грамматической метафоры. Проанализируем некоторые из них.

Существует несколько различных форм ненормативного употребления личного местоимения “we”. Начнем со случаев транспонирования “we” в сферу функционирования первого лица, единственного числа:

“He [Nicolas Forsyte] grasped Swithin’s hand, exclaiming in a jocular voice:

“Well, so here we are again!” [7, p. 40]. Со времени их совместного пребывания в Ярмуте новая встреча не заставила себя ждать, а потому, нанося очередной визит Суизину, Николас с иронией представляет себя во множественном числе.

Далее приведем пример использования “we” в значении второго лица, как выражения уменьшения и ласкательности. Старый Джолион говорит о танцующих детях: его внучке Холли и ее друге. Персонаж едва может сдержать умиление, и потому его речь наполняется соответствующей эмотивностью:

“[...] he [Old Jolyon] looked at Irene with a twinkle and said: Well, there we are! Aren’t they sweet? Have you any little ones among your pupils?” [7, p. 347].

Как известно, в английском языке слова “you” и “one” могут употребляться в качестве неопределенно-личных местоимений. Проанализируем контексты, сохраняющие такого рода транспозицию.

Первый пример — это предложение из письма молодого Джолиона Джону, в котором “one” дважды употребляется как неопределенно-личное местоимение:

“I know it’s not necessary to explain to you that one does not precisely choose with whom one will fall in love” [8, p. 224].

Следующие два фрагмента иллюстрируют употребление “you” в аналогичном значении:

“Hi, you Johnnies! You do not often see a show like this! [...]” [7, p. 272].

“It’s always worthwhile before you do anything to consider whether it’s going to hurt another person more than is absolutely necessary” [6, p. 46].

“You” в подобных ситуациях частично сохраняет значение второго лица. В первом случае Джорджу захотелось в шутку прокричать прохожим о драматичности ситуации, в которой оказались Филип Босини и Ирэн, так что, хотя его высказывание само по себе неопределенно-личное, оно в первую очередь предназначается лицам, в адрес которых произносится.

Аналогично можно описать “you” во втором отрывке: хотя нравственное наставление молодого Джолиона несет обобщенный характер, он произносит его непосредственно в диалоге с сыном Джолли, предназначая сообщение именно ему.

Обратимся к явлению грамматической метафоры в пределах признаковых категорий. Прежде всего отметим, что транспозиция в прилагательном и наречии на уровне морфологии сводится к нетрадиционному употреблению форм степеней сравнения ввиду ограниченного количества грамматических категорий. Рассмотрим следующий отрывок в данном ключе. Это — фрагмент мыслей Сомса о доме Тимоти из последнего романа «Саги о Форсайтах»:

“Would it not be almost a duty to preserve this house—like Carlyle’s—and put up a tablet, and show it? [...] After all, it was the completest thing, and perhaps the deadeest in the London of to-day” [8, p. 44].

В данном случае относительные прилагательные “complete” и “dead” находятся в форме превосходной степени, тем самым экспрессивно маркируя данные единицы, создавая драматичность образа дома Тимоти как «Мавзолеея», годящегося, как считает Сомс, разве что в музеи.

Более распространенной формой транспозиции в признаковых категориях служит так называемый синестетический перенос, то есть транспозиция в словосочетаниях, где наречие или прилагательное обозначает признак, воспринимаемый органами чувств. Например, наречие, денотат которого — тактильный признак, может использоваться для обозначения акустических или зрительных признаков. Рассмотрим примеры:

“A little bluffness, Mr. Forsyte,” he said, “a little bluffness,” and after he had spoken he laughed firmly [...]” [7, p. 267].

Для образной характеристики смеха, то есть для передачи его акустических качеств, применяется лексема “firmly”, обозначающая тактильный признак.

“He [Old Jolyon] stepped out, his bearing extremely composed; [...] his glance firm, a little angry” [7, p. 78].

Описание взгляда старого Джолиона, его признаков, воспринимаемых посредством зрения, происходит, как и в первом случае, через тактильный признак “firm”, достигая такой же эффект образности.

В заключение обратим внимание на глагол. Множественность грамматических форм, казалось бы, должна обуславливать многообразие видов морфологической транспозиции в рамках данной части речи. Однако многие грамматические категории (например, наклонение или глаголы, относящиеся к разряду модальных) априори будут наделены стилистической маркированностью, не требуя транспозиции для создания эмфазы или эмотивности. По этой причине круг категорий, представляющих интерес в контексте статьи, значительно сужается, до видовременных форм и форм залога.

Таким образом, следует рассмотреть явление транспозиции в категории глагола, представленного в следующем отрывке. Приведем слова Флер о бессмысленности помощи людям ввиду их деструктивной природы, неизбежно приводящей к скорой кончине:

“Look at them, still fighting and plotting and struggling, though they’re dying in heaps all the time. Idiots!” [8, p. 101].

Описание этой природы производится с помощью формы *Present Continuous*, хотя ею обозначается не длительность как таковая. К тому же выбору неопределенной формы способствует характерный временной маркер “all the time”. Тем не менее в этом примере функция формы длительного вида характеризуется исключительно как оценочно-эмоциональная, и через нее выражены своего рода раздраженность, негодование говорящего.

Проанализируем вид грамматической транспозиции с участием иной глагольной категории — залога. Так описана гостиная в доме Тимоти в момент, когда в нее входит Джолион:

“And now, occupied by Mrs. Small, Aunt Hester, by Swithin, James, Rachel, Winifred, Euphemia [...] there was only one chair left unoccupied, except, of course, the two that nobody ever sat on — and the only standing room was occupied by the cat, on whom old Jolyon promptly stepped” [7, p. 165].

По нашим наблюдениям, употребление форм пассивного залога нельзя признать в этом контексте оправданным грамматически, но их преобладание

придает наглядности описанию, что характерно для художественного стиля в целом.

Анализ приведенных случаев грамматической метафоры показал, что данное средство выразительности используется преимущественно с целью эмфазы и передачи эмотивности, привлекая внимание к тем или иным предметам мысли с помощью нестандартных конструкций в тексте или обращаясь к образам. В иных ситуациях оно служит для изменения темпа повествования или характеристики персонажа через его речь.

Список источников

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник. 9-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 384 с.
2. Мороховский А. Н., Воробьева О. П., Лихошерст Н. И., Тимошенко З. В. Стилистика английского языка. Киев: Вища школа, 1984. 241 с.
3. Осокина Н. Ю. Синестезия и интенциональный семантический сдвиг (грамматическая метафора) // Функционально-когнитивный анализ языковых единиц и его аппликативный потенциал: материалы I Междунар. науч. конф. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2012. С. 268–270.
4. Скребнев Ю. М. Основы стилистики английского языка: учебник. 2-е изд., испр. М.: АСТ: Астрель, 2000. 224 с.
5. Фатюшина Е. Ю., Семина О. Ю. Зоонимические метафоры со значением отрицательной оценки человека в речи билингвов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. Т. 12. № 78. С. 156–159.
6. Galsworthy J. In chancery. London: Headline Review, 2007. 331 p.
7. Galsworthy J. The man of property. London: Headline Review, 2007. 372 p.
8. Galsworthy J. To let. London: Headline Review, 2007. 313 p.

Информация об авторах

А. И. Руссу — студент;

Е. А. Стрикун — старший преподаватель кафедры лингвистики и переводоведения.

Information about the authors

A. I. Russu — Bachelor Student;

E. A. Strikun — Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Translation Studies.

Конфликт интересов: авторы декларируют отсутствие конфликта интересов, связанных с публикацией данной статьи.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest related to the publication of this article.

Статья поступила в редакцию 04.04.2022; одобрена после рецензирования 29.04.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 04.04.2022; approved after reviewing 29.04.2022; accepted for publication 08.06.2022.

Научная статья

УДК 005.32

DOI: 10.35854/2541-8106-2022-2-155-168

Особенности мотивации трудовой деятельности в психологии управления

Татьяна Геннадьевна Кукулите^{1✉}, Ксения Александровна Неволлина²

^{1, 2} Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,

Санкт-Петербург, Россия

¹ kukulitetg@mail.ru✉

² kseniya-nevolina2001@mail.ru

Аннотация. В статье авторами рассмотрены условия, закономерности и противоречивость возникновения мотивов трудовой деятельности. Охарактеризованы ведущие профессиональные мотивы, особенности мотивации трудовой деятельности и психологического сопровождения профессиональной деятельности.

Ключевые слова: потребности, ценности, мотивация, цель, стимулирование

Для цитирования: Кукулите Т. Г., Неволлина К. А. Особенности мотивации трудовой деятельности в психологии управления // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2022. Т. 23. № 2. С. 155–168. <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-155-168>

Original article

Features of labor activity motivation in management psychology

Tat'yana G. Kukulite^{1✉}, Kseniya A. Nevolina²

^{1, 2} St. Petersburg University of Management Technologies and Economics,

St. Petersburg, Russia

¹ kukulitetg@mail.ru✉

² kseniya-nevolina2001@mail.ru

Abstract. In the article the authors consider the conditions, regularities and contradictory emergence of motives of labor activity. The article is devoted to the leading professional motives, peculiarities of the work motivation and psychological support of professional activity.

Keywords: needs, values, motivation, purpose, stimulation

For citation: Kukulite T. G., Nevolina K. A. Features of labor activity motivation in management psychology. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnologii upravleniya i ekonomiki*. 2022;23(2):155-168. (In Russ.). <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-155-168>

Введение

Профессиональная деятельность сопровождает человека практически всегда на его жизненном пути. Труд — неотъемлемая часть нашей жизни, которая открывает множество возможностей, способствует развитию способностей и росту личности.

Несмотря на свою значимость, труд не всегда является любимым делом, которое все выполняют с горящими глазами. Зачастую это — необходимость прикладывать множество волевых усилий и невероятных стараний. На нежелание работать порой отвечают: «А кто хочет?». Именно эта фраза во многом и отражает профессиональную деятельность немалого количества современных людей. Вопрос о том, как работать не «через не хочу», очень интересует сегодня представителей общества, в котором труд приобретает преимущественное значение и положение. При решении этой задачи, конечно, необходимо обратиться к теме мотивации, без которой осуществление сложных видов деятельности не представлялось бы возможным.

Актуальность

В последнее время в обществе становится популярным собственный бизнес. Всем хочется свободы, проявления индивидуальности и неповторимости. Безусловно, это не может не радовать, люди стремятся к развитию. Но, к сожалению, у всего есть «две стороны медали». В данной ситуации — это рост предлагаемых вакансий, что кажется на первый взгляд благоприятным событием. При этом с большей вероятностью выбора места работы у сотрудников может снижаться уровень мотивации. В результате насущным становится вопрос о мотивации будущего сотрудника.

С ростом различных предприятий появляется необходимость становиться более конкурентоспособным. Зачастую за этим стоит улучшение работы сотрудников. Чтобы это произошло, опять же нужно повысить уровень их мотивации. Вопрос мотивации выступает сегодня как наиболее значимый в психологии управления, поскольку постоянно находится под влиянием множества факторов, например личностных, коллективных, экономических, иных. От этого зависят все цели организации.

В равной степени актуализирует данную тему необходимость постоянной адаптации к часто изменяющимся условиям среды. Постоянно изменяющиеся ситуации в обществе, в том числе и пандемия коронавируса COVID-19, негативно сказываются не только на здоровье людей, но и на их предприятиях, поскольку регулярно вводят новые ограничения и запреты, в рамках которых невозможно привычное выполнение работы. Вследствие этого можно наблюдать и снижение уровня мотивации работников. Поэтому решение вопроса мотивации можно назвать одним из первостепенных в работе организации и психологии управления.

Психологическая сущность мотивационной сферы человека

Сегодня термин «мотивация» широко распространен и среди ученых, и среди людей, чьи профессии не связаны с изучением данного понятия и сопутствующих вопросов. Это вызвано большим интересом человека, обусловленным его желанием улучшить, систематизировать свою деятельность. Однако немногие изучают досконально данный вопрос, анализируя внутреннюю структуру и уясняя все

взаимосвязи и взаимозависимости. В контексте мотивации актуальной становится и проблема направленности личности. Это — два смежных термина, но все-таки стоит раскрыть их сущность по отдельности.

Под направленностью в отечественной психологии понимали разное. В частности, С. Л. Рубинштейн определял ее как «динамическую тенденцию», А. Н. Леонтьев — «смыслообразующий мотив», В. Н. Мясищев — «доминирующее отношение», А. С. Прангишвили воспринимал как «динамическую организацию сущностных сил человека». Чаще всего под направленностью личности подразумевают мотивы, их совокупность, которые являются устойчивыми, и именно они определяют деятельность человека вне сложившейся ситуации [1].

Данное определение объясняет, почему мы в первую очередь говорим о направленности. В нем содержится мысль о том, что если существуют мотивы, то никакие внешние факторы не могут помешать их осуществлению. Очень часто противоположные этому тезису взгляды представлены среди студентов на этапе профессиональной подготовки (например, «я не получаю знания, потому что мне не нравится преподаватель, он плохо объясняет, компьютера нет»). Список причин можно продолжать долго, но ни одна из них не будет веской. По-разному оправдывают нежелание учиться, вариантов множество.

Еще В. Н. Мясищев, советский психиатр, психотерапевт, невропатолог, писал о том, что только на 20–30 % достигаемые человеком результаты зависят от его интеллектуальных данных, а все остальное место занимают мотивы, преобладающие у личности и побуждающие ее поступать определенным образом [2, с. 83]. Направленность имеет иерархическую структуру. В ней мы говорим о влечениях, желаниях, интересах, стремлениях к чему-либо, склонностях и идеалах человека, убеждениях [3]. Если характеризовать каждую составляющую из них, то влечение мы опишем как самую простую форму направленности. Она по своей сути выступает как биологическая и отражает не всегда осознанную потребность. Потребность к чему-либо определенному является желанием.

Затрагивая стремление, мы должны понимать, что оно возникает лишь в том случае, если в структуру желания входит волевой компонент, а значит, мы можем рассматривать стремление в качестве побудителя к действию. Под интересом понимается специфическая форма проявления познавательной потребности, детерминирующая направленность личности на осознание целей деятельности, что тем самым способствует ориентировке личности в окружающей действительности. Интерес в этой иерархической структуре направленности личности служит стимулированием к познанию, формируя склонность к ценности или деятельности, как эмоциональное предпочтение. Интерес, взаимодействуя с волевым компонентом, создает ее, а она, в свою очередь, характеризует направленность человека на определенную деятельность. Идеалом выступает предметная цель склонности, именно она конкретизирует образ, представление о том, что индивид хотел бы реализовать в своей деятельности. Только убеждение служит высшей формой направленности как система мотивов личности. Оно запускает деятельность активную, опираясь на принципы, взгляды и мировоззрение конкретного человека.

Однако не только из-за схожести нашего мнения и определения направленности мы рассуждаем о ней. Безусловно, это понятие связано с мотивацией. Но прежде чем вести речь об их взаимодействии, стоит рассмотреть понятие «мотив», по сравнению с которым мотивация и направленность выступают как вторичные. Можно утверждать, что мотив — центральное понятие в теориях мотивации, обозначающее побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенной потребности субъекта. Под мотивом Р. С. Немов понимал устойчивую

внутреннюю психологическую причину, лежащую в основе поступков и действий, определяя их как внешние и внутренние условия для активности человека. Чем же является мотив: побудителем или комплексностью условий?

В свое время А. А. Реан уточнял, «что само формирование термина мотива — самостоятельная научная проблема» [4, с. 108]. Советский психолог, А. Д. Леонтьев писал о том, что мотив, являясь одним из наиболее многозначных понятий, выполняет важнейшую объяснительную функцию [5, с. 178]. Таким образом, мотив выступает в роли некоего «объяснителя» человеческой активности, проясняя ее детерминированность.

Из потребности человека формируется мотив. Потребность трактуется как нужда человека в чем-либо. Именно это состояние вызывает в нем чувства удовлетворенности или неудовлетворенности. Раскрывая психологическую сущность мотивационной сферы, важно знать о различных взаимосвязях и взаимозависимостях в ней, о том, в каких отношениях между собой находятся понятия «направленность», «мотивация» и «мотив». Следует отметить, что в поведении личности реализованы две функционально взаимосвязанные функции: побудительная и регуляторная. Исходя из определения направленности, она выполняет второе назначение. Но, безусловно, это деление не может быть строгим, точно разграниченным, все относительно. Например, такая форма направленности, как желание, наряду с регуляторной функцией может иметь и побуждающую силу. Если желание будет осознанным в полной мере, оно будет обострять осознание цели будущей активности и построение ее плана. Как и убеждение, высшая форма направленности побуждает поступать личность определенным образом. Но в большей степени эти психологические процессы и состояния выполняют регуляторную функцию. Побудительная же связана с мотивами и мотивацией.

Термин «мотивация» предложен А. Шопенгауэром для описания человеческих действий, поступков и упоминается в работе «О четверояком корне закона достаточного основания» [6]. В то время он не вкладывал такого смысла, который вносят сегодня. Но это положило начало становлению одного из важнейших понятий в психологии.

Термин «мотивация» является более широким понятием, чем мотив. В настоящее время такое психическое явление, как мотивация, трактуется по-разному. Все определения этого понятия можно разделить и рассматривать в двух направлениях. Первое разъясняет мотивацию с точки зрения ее структурных позиций, то есть факторов, которые определяют и характеризуют поведение. Это — показатели потребностей, мотивов, целей, намерений, уровня притязаний, стремлений и т. д. К указанному направлению относятся условия деятельности: и внешние (объективные), и внутренние (субъективные), то есть знания, умения, навыки, способности, характер. С учетом этого происходит формирование побудителя действия субъекта. В контексте второго направления мотивацию рассматривают как динамическое образование, механизм, процесс, стимулирующий и поддерживающий на конкретном уровне поведенческую активность. Чаще всего в психологии мотивация разъясняется как совокупность психологических причин, которые объясняют поведение субъекта, его начало, активность и направленность.

Связь мотива и направленности понятна: под совокупностью первого понимается второе, а соотношение мотива и мотивации остается вопросом, требующим уточнения. Одно становится очевидным: мотив первичен по отношению к мотивации. Кроме того, второе направление характеризует мотивацию как механизм осуществления мотива, уже имеющегося. К сожалению, отсутствуют точные данные и единство взглядов в понимании соотношения мотива и мотивации. Достичь точного дифференцирования и разъяснения взаимосвязи или взаимозависимости

этих двух понятий нельзя, поскольку они являются смежными. Случается, что они выполняют одни и те же функции, а следовательно, точно утверждать, что, как и в какой степени на что воздействует, видится неправильным. Во многих работах понятия мотива и мотивации используются в качестве синонимичных. Е. П. Ильин по-своему комментирует эту ситуацию и видит путь разрешения в рассмотрении мотивации как динамического процесса формирования мотива.

Раскрывая вопрос о побуждающих факторах к деятельности, нельзя не вспомнить о цели. В это понятие вкладывается осознаваемый результат, на который в определенный момент направлено действие, связанное с удовлетворением актуализированной потребности. С точки зрения психологического аспекта цель рассматривается человеком как ожидаемый результат от его действий, поступков и характеризуется как мотивационно-побудительное содержание сознания своей деятельности. Цель — важный и основной объект сознания, занимающий определенный объем памяти (кратковременной и оперативной).

Интерес представляет в контексте темы настоящей статьи не только цель деятельности, но и жизненная цель. Каждый человек в жизни занят в разных видах деятельности, каждая продиктована собственной целью. Цель деятельности характеризует лишь один аспект направленности личности, жизненная же цель является обобщающим фактором всех конкретных целей. «Концепция собственного будущего» осознается личностью через ее жизненные цели.

Цели и возможность, реальность их осуществления воспринимаются личностью как ее перспектива. Человек, осознающий невозможность ее реализации, страдает фрустрацией.

Мотивационную сферу личности можно охарактеризовать с учетом таких параметров, как широта, гибкость и иерархия. Под широтой подразумевается качественное разнообразие мотивов, целей и потребностей — мотивационных факторов, то есть чем больше этого есть у личности, тем более развитой будет считаться ее мотивационная сфера. Гибкость означает подвижность связей между мотивационными факторами (различными уровнями иерархической организации данной сферы): между мотивами и целями, между потребностями и мотивами, между потребностями и целями. Например, у одного субъекта существует потребность в отдыхе, она может быть удовлетворена только при просмотре телевизора. Для другого средством ее удовлетворения могут быть разнообразные игры, чтение, встречи с друзьями, спорт. На основании определения мы понимаем, что у последнего мотивационная сфера более гибка. Иерархия мотивационной сферы выражает различие в силе и частоте актуализации разнообразных мотивов [7].

Таким образом, несмотря на существование различных подходов к рассмотрению вопроса о мотивационной сфере, она всегда привлекает внимание исследователей. Мотивационная сфера характеризуется иерархичностью, взаимозаменяемостью и взаимодополнением мотивов. Сложная система данной сферы имеет полимотивированный характер и складывается под воздействием как внутренних, так и внешних факторов. Мотивационная сфера определяет всю направленность личности [8, с. 481–501].

Особенности мотивирования и стимулирования персонала

С момента создания теории научного менеджмента Ф. Тейлора аспекты мотивирования и стимулирования занимают одно из важных мест в управлении, что связано с ростом значимости работника в любом деле и организации. Ф. Тейлора называют «отцом научного менеджмента», поскольку именно в его теории проанализированы и обобщены рабочие процессы в организации, благодаря чему они сконструированы и систематизированы. Основная цель данного подхода — повы-

ситель производительность труда — реализована. Безусловно, правильно связывать это именно со стимулированием и мотивацией персонала. Конечно, и квалификация работника влияет на его производительность труда. Однако, рассматривая данный вопрос с позиции управляющего, к сожалению, мы не можем повлиять на его решение. Если только организовывать для него повышение квалификации, но и это упирается в мотивационную сферу сотрудника.

Прежде всего определим, что подразумевается под этими двумя понятиями. Понятие «стимулирование» образовано от латинского слова *stimulus*, что в переводе означает палку с острым наконечником, которой погоняли животных и подталкивали к бою гладиаторов. Но древние времена ушли в прошлое, а смысл побуждения в этом понятии остался. Сегодня стимулирование — это «совокупность действий руководителей с целью побудить персонал к интенсивному и качественному труду», по определению В. Ф. Володько [9]. Под психологией стимулирования он понимает «знание руководителем внутреннего мира подчиненных, осознание и реализация им тех мер, которые обеспечат побуждение работников к качественному труду».

Характеризуя термин «стимулирование», важно обратить внимание на его значимость. Безусловно, одной из психологических черт любого здорового человека является его потребность в направлении своих энергии и сил на разработку в себе профессионала и, следовательно, выполнение целей и задач, вытекающих из первого. Соответственно, чем больше поощряется такой процесс, тем желаннее становится его осуществление, и проходит оно с более высоким качеством и скоростью. Из этого вытекает и осознанное отношение сотрудника к своей деятельности, ее эффективности, а на базе этого формируется и чувство собственной важности как члена коллектива. Как известно, в коллективе со здоровым психологическим климатом наблюдается более высокая производительность труда.

Анализируя изложенное, отметим, что значение «стимулирования» проявляется не только в отношении целой организации, но и в отношении каждого сотрудника. Это означает, что грамотный процесс стимулирования приносит плоды и в деятельности предприятий, и влияет на личность каждого человека, участвует в процессе ее формирования. Данное мнение подтверждается тем, что активная профессиональная позиция положительно влияет и на психологическое здоровье человека, и на физическое. Существует множество примеров, когда человек, потеряв любимое дело, терпит неудачи и в других важных сферах своей жизни, например, страдает здоровьем.

Важность процесса стимулирования проявляется в его влиянии на процесс адаптации работника в коллективе и деятельность такого работника. Это сказывается и на производительности труда в организации, и на личности, поскольку дезадаптация деструктивно отражается на психологической составляющей человека. Выделяют следующие общие виды стимулирования:

1. Материальные и психологические.
2. Индивидуальные и коллективные.

Виды стимулирования и их взаимосвязь представлены нами на рисунке 1.

На рисунке 1 показана классификация стимулирования. Для детального изучения обратимся к каждому из видов. Начнем с материального стимулирования. Оно бывает денежным и неденежным, в его основе находятся экономические формы и методы побуждения работников, базирующиеся на материальной заинтересованности человека в денежном или вещественном вознаграждении.

Обратимся к определениям В. Ф. Володько [9]. Под денежным стимулированием он понимает «использование всех видов выплат: заработной платы, всевозможных надбавок, а также премий, бонусов». Указанный вид стимулирования

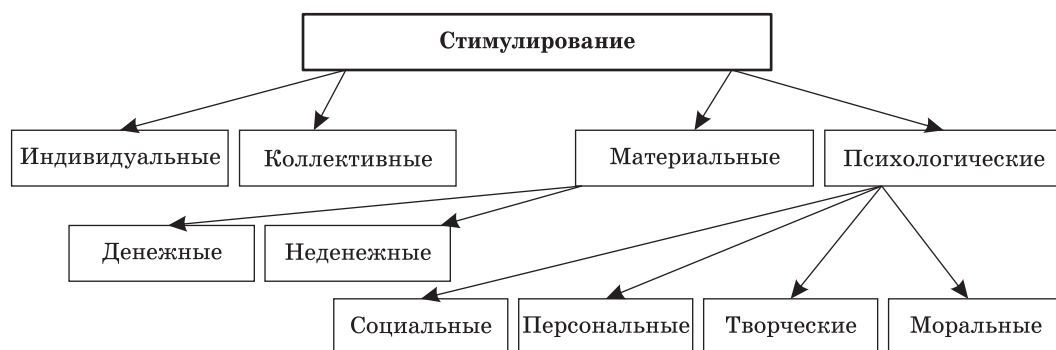


Рис. 1. Виды стимулирования и их взаимосвязь

означает вознаграждение денежными средствами. Оно может быть осуществлено с помощью разных видов, но в основе всегда — деньги. По словам исследователя, «неденежное стимулирование — это бесплатные либо льготные путевки на отдых, оплата образования, лечения, бытового обслуживания, ценные подарки, предоставление лучшего (дорогостоящего) оборудования и инструмента и т. д.». К такой группе предлагаем отнести и предоставление отдельного или улучшенного кабинета, то есть данный вид стимулирования осуществляется с помощью материальных, чаще опредмеченных, ценностей, приобретенных на денежные средства. Но это делает руководитель за подчиненного. Выбор стимулирования зависит от множества факторов, например, от личности сотрудника, его предпочтений, интересов, от ситуации, которая вызвала вознаграждение.

Помимо материального стимулирования существует психологическое. Его называют еще нематериальным. Оно подразделяется на социальное, персональное, творческое и моральное.

Под социальным стимулированием В. Ф. Володько понимает «общественное признание, избрание на общественные должности, наделение полномочиями, привлечение к участию в управлении, предоставление социальных льгот, создание условий для профессионального и карьерного роста». Такое стимулирование связано с социальной сферой человека, например, повышением социального статуса, приобретением новых социальных ролей, признанием и т. д. [9].

Персональное стимулирование В. Ф. Володько определяет как «признание, личный психологический комфорт, формирование ощущения защищенности, причастности к делам фирмы и жизни коллектива, конструктивное профессиональное общение». Персональное стимулирование схоже с социальным. Но в первом заключена большая направленность на внутренний мир человека, а не на то, что происходит вокруг, наблюдается интерес к тому, что важно именно для конкретного человека, исходя из его системы ценностей, предпочтений [9].

По определению В. Ф. Володько, «творческое стимулирование — это предоставление самостоятельности в работе, возможностей для раскрытия креативных способностей, использования творческого потенциала сотрудников». Ошибочно считать этот вид стимулирования подходящим лишь для людей творческих профессий. В каждой деятельности содержится творческий аспект, поэтому акцент на него будет также иметь плоды. Полагаем, указанный вид приемлем для сотрудников, которым интересно раскрытие профессионального потенциала, для которых значим карьерный рост. Особенность творческого стимулирования — увлеченность руководителя креативностью сотрудника, его уникальным подходом к работе, речь идет о своего рода признании личности работника.

Под моральным стимулированием понимается:

- 1) уважительное отношение со стороны коллег и руководства;
- 2) помещение на доску почета;
- 3) присвоение почетных званий, переходящих вымпелов и иных знаков отличия и т. д.

Моральное стимулирование имеет сходные черты и с социальным, и с персональным, но от первого его отличает отсутствие высокой социальной значимости (оно исходит из представлений человека о морали), а от второго — внешнее проявление поощрения. Можно утверждать, что моральное стимулирование — это то, что находится между социальным и персональным, совокупность ориентации на внутренний мир человека и демонстрация похвалы через внешнее.

Одна из функций управления — мотивация. Она сформирована на базе существовавшей ранее функции стимулирования. Сегодня эти два понятия находятся в тесном сотрудничестве. В большинстве классификаций функция мотивации включает в себя и процесс стимулирования. Но они не тождественны. Главное их отличие заключается в источнике возникновения. Стимулирование — внешнее явление по отношению к работнику — исходит от руководителя, это — целенаправленные действия руководства. Мотивация — явление внутриличностное, психологическое, исходящее от личности.

Взаимосвязь процессов мотивации и стимулирования заключается в том, что при грамотном осуществлении стимулирования, с учетом психологических особенностей работника, его направленности и главное — потребностей, формируется его мотивация (происходит самомотивация). На рисунке 2 нами дана схема, характеризующая процесс взаимосвязи стимулирования и мотивации. Этот процесс назван «стимулирование — мотивация». Наблюдается сходство данного явления с главной мыслью бихевиоризма: «стимул — реакция». В роли стимулов в условиях управления выступают целенаправленные действия руководства на повышение производительности труда, в роли реакции — процесс самомотивации сотрудника (влияние на мотивационное состояние человека). Как и в бихевиоризме, реакция зависит от стимула, учитывая, что желание качественно работать у того или иного члена коллектива зависит от руководства.

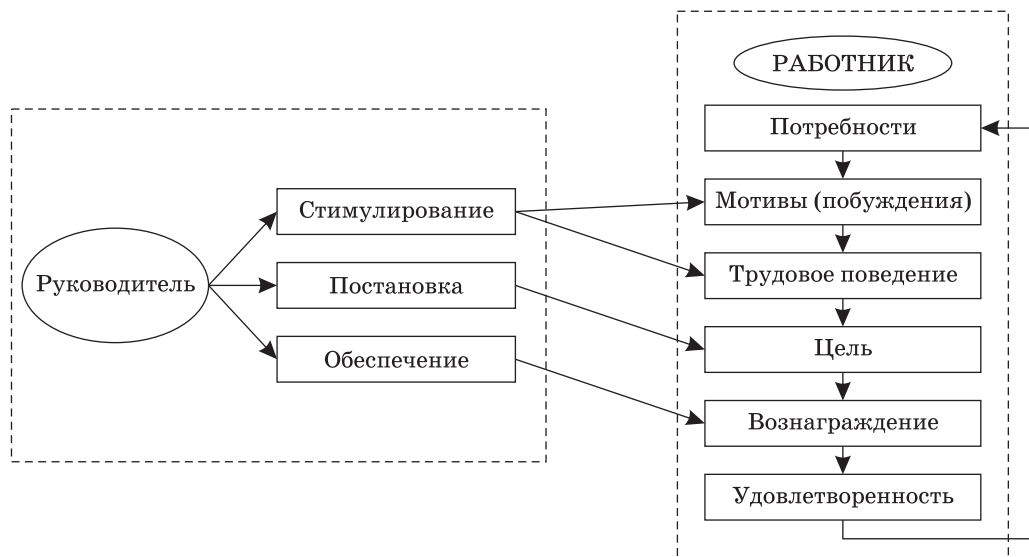


Рис. 2. Взаимосвязь процессов мотивации и стимулирования

Человек вовлекается в рабочий процесс через свои потребности. Они определяют побуждения и поведение в рамках поставленной производственной цели. Затем, благодаря вознаграждению, возникает собственная удовлетворенность деятельностью.

Руководитель выбирает вид стимулирования исходя из потребностей подчиненных, ориентируясь на теорию человеческой мотивации А. Маслоу. Пирамида потребностей представлена нами на рисунке 3. Важно учитывать то, что уровни располагаются по иерархии: от самых примитивных, насущных до возвышенных, духовных. Они отражают этапы развития личности. Ее рост идет от основания пирамиды к верхней точке [10].



Рис. 3. Пирамида потребностей А. Маслоу

Например, если у подчиненного не закрыта потребность в принадлежности, он не чувствует причастности к коллективу. Стимулирование с ориентацией на познавательные потребности (например, оплата обучения) не будет приносить результат, поскольку уровни расположены в иерархизированном порядке. При стимулировании необходимо учитывать также личные интересы и предпочтения работника.

От профессиональной мотивации переходим к раскрытию ее структуры, которая отражена на рисунке 4. Сложный механизм мотивационной сферы (и профессиональной, и других видов) можно представить в простой и понятной схеме, которая раскрывает иерархичность и систематизированность мотивационного процесса.

Мотивация профессиональной деятельности имеет сложный структурный характер. В связи с этим она воспринимается человеком в нескольких значениях: как способ реализации личности, как детерминанта ее дальнейшего развития, как стимул к протеканию мыслительных процессов, как источник интеллектуальной



Рис. 4. Структура профессиональной мотивации

активности, как мобилизующий механизм креативности. Мотивация профессиональной деятельности выступает в качестве важнейшего внутреннего условия для стремления человека к развитию, совершенствованию и самообразованию.

Детерминантами профессиональной деятельности служат мотивы личности, которые оказывают огромное воздействие на развитие в ней специалиста. Как и мотивы, задействованные в других сферах, в профессиональной деятельности они бывают осознаваемыми и неосознаваемыми. Безусловно, первым принадлежит основная роль, они активно учувствуют в формировании направленности личности. Структура мотивов работника формируется в течение всей жизни, зависит от воспитания и опыта. Впоследствии она становится стержнем личности специалиста. Психологи различают три вида трудовых (профессиональных) мотивов, как видно на рисунке 5.

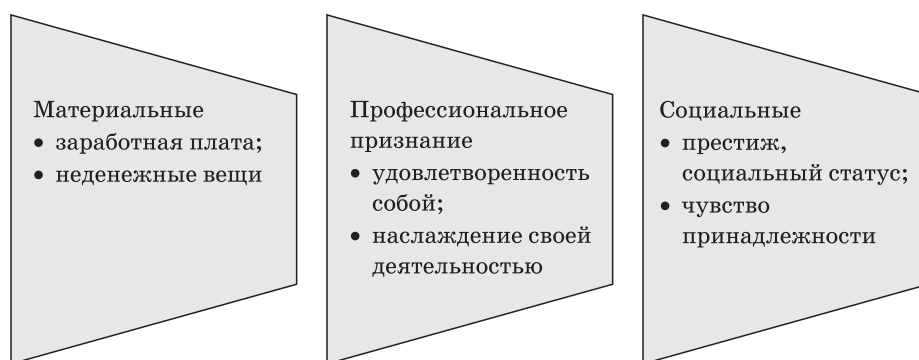


Рис. 5. Виды трудовых (профессиональных) мотивов

Взаимодействуя, материальные, профессиональные и социальные виды трудовой мотивации оказывают влияние на профессиональную деятельность и ее результаты. Отсутствие одного из источников ведет к переструктурированию системы трудовых мотивов, а в противном случае — к их деформации. Характеризуя мотивацию трудовой деятельности, необходимо понимать, что термин

«мотив» тесно связан с терминами «цель» и «потребность». Взаимодействуя в сознании человека, они образуют мотивационную сферу. В процессе жизни она всегда подвергается изменениям и не является статичной.

Нельзя забывать и о сомнительных факторах, поступающих из внешнего мира. К ним относятся социальные сети. Сомнительное содержание информации, содержащейся в них, оказывает колоссальное влияние на мотивационную сферу человека. Привлекательность контента способствует столкновению имеющихся ценностей в аспектах карьеры и развития с образами легкой и непринужденной жизни, активно пропагандируемой в социальных сетях. Возможность легкого и раннего становления человека как эксперта, профессионала, безусловно, привлекает. К тому же все это подкрепляется несложностью «работы» в Интернете, ненужностью образования и опыта. Сблaзн интернет-профессий сказывается на профессиональной мотивации: у представителей современного поколения случается большой конфликт, вызванный противоречием мнений о необходимости профессиональной карьеры и одновременно о ее бессмысленности.

Начиная со средних классов, родители твердят о важности работы, ее стабильности. Однако, подходя к этапу выбора образования и профессии в дальнейшем, выпускник школы находится в замешательстве. Причина этого — воздействие такого фактора, как Интернет и социальные сети, в которых сегодня пропагандируется бессмысленность, ненужность «работы в офисе». У выпускников школ, высших учебных заведений, то есть потенциальных работников, находящихся под соблазном красоты жизни, продемонстрированной в социальных сетях, возникает вопрос о том, зачем им трудоустройство, если богатой жизни можно достичь без образования и работы. Конфликт ценностей, идеалов плохо сказывается на стремлении к профессиональной деятельности. Хотя далеко не часто соблазняемый красивой интернет-жизнью осознает, что скрывается за картинкой и что в дальнейшем ждет его «кумиров». Мысль о легкой и богатой жизни активно пропагандируется среди молодежи, что негативно отражается на их ценностно-ориентирующем комплексе. Самым страшным является, полагаем, прививание негативного отношения к образованию, самообразованию, развитию, самосовершенствованию. Мы не выступаем против интернет-профессий, но их переоценивание и чрезмерное возвышение для будущих работников влечет не самые благоприятные последствия.

Таким образом, мотивационная сфера потенциальных и действующих работников находится в большой опасности вследствие воздействия социальных сетей. Единственным решением острого вопроса будет прививание информационной культуры, поскольку социальные сети, как и Интернет, можно использовать рационально. Это принесет значительную пользу от их эксплуатации.

Безусловно, нельзя недооценивать ценностный комплекс личности, находящейся под соблазном, при определенных причинах она в состоянии не поддаться ему. В таком случае говорят о диспозиционной (внутренней) мотивации — аналоге внутренней детерминации поведения. Личностными диспозициями называют все психологические факторы, исходящие изнутри личности и определяющие ее поведение. Конечно, диспозиционную мотивацию нельзя рассматривать без противоположной ей мотивации — ситуационной (внешней, аналога внешней детерминации поведения). Диспозиционная и ситуационная мотивация взаимосвязаны. Их корреляция проявляется в том, что диспозиции могут актуализироваться под воздействием внешней ситуации, а активация конкретных диспозиций, в свою очередь, ведет к изменению восприятия субъектом окружающей действительности. Его внимание становится избирательным, и оценка ситуации осуществляется через призму актуальных интересов и потребностей. Поэтому любой поступок

личности следует рассматривать с учетом его двойной детерминированности: диспозиционной и ситуационной. Каждое действие служит результатом длительного и непрерывного взаимодействия личностных диспозиций и ситуации, а не вызванной реакцией на определенные внутренние или внешние стимулы.

Итак, мотивация человека представляет собой циклически взаимосвязанный процесс непрерывного взаимодействия и преобразования, где субъект действия и ситуация взаимно влияют друг на друга, а результатом становится реально отмечаемое поведение. В вопросах управления ситуация рассматривается и как стимулирование со стороны руководства, что в очередной раз подтверждает взаимосвязь процессов стимулирования и мотивации.

Психологическое сопровождение мотивации профессиональной деятельности

Мотивация трудовой деятельности под влиянием множества внешних факторов претерпевает некоторые изменения на всех этапах работы. И не всегда эти перемены направлены в лучшую сторону, в таком случае существует возможность воздействовать на развитие мотивации целенаправленно, посредством специализированных процедур. К ним можно отнести психологическое сопровождение мотивации профессиональной деятельности. Подобный труд психолога предполагает работу по таким направлениям, как [11]:

- диагностика;
- коррекция;
- развитие;
- профилактика;
- психологическое просвещение.

На этапе диагностики необходимо оценить особенности мотивационной сферы с помощью опросных методик и анкетирования. Можно добавить к этому анализ работы, например, используя метод «фотография рабочего времени».

На этапе коррекционных занятий работа психолога направлена на формирование и совершенствование трудовой мотивации. Этому способствует ряд практических техник, направленных на осознание ценностей трудовой деятельности, формирование интереса и активности в профессиональном развитии, своих компетенций, эволюционирование личностных качеств, поддерживающих уверенность в себе, стрессоустойчивость и др.

Этап психологического просвещения представляет собой осведомление всех участников трудового процесса о важности мотивации профессиональной деятельности, ее особенностях на каждом этапе работы.

Рассмотрим мотивационный тренинг как одно из средств развития мотивации трудовой деятельности. Кандидат психологических наук Е. В. Сидоренко предлагает следующие принципы мотивационного тренинга [12]:

- метафорическую биологизацию — обращение к двигателям поведения животных, растений, бактерий;
- мотивирующую силу — взаимодействие с новым необычным материалом, различные ролевые игры и упражнения, вызывающие реальную активизацию мотивов;
- парадоксальность — работу с парадоксальными закономерностями мотивации; испытание участниками на себе различных факторов мотивации, способствующих ей и, наоборот, ухудшающих ее; проясняющих условия эффективности парадоксальных мотивационных механизмов;
- образность — задействование таких психических процессов, как представление и воображение, создание и использование образов, метафор, схем, символов;

- баланс комфорта и дискомфорта — создание благоприятного климата;
- направленность на применение результата — акцент на практической значимости знаний.

Отсутствие мотивации трудовой деятельности не является «смертным приговором». Своевременное осознание этого и обращение к психологу поможет решить проблему. Психологическое сопровождение приемлемо не только в случаях отсутствия профессиональной мотивации, но и может служить профилактическим средством недопущения этого.

Таким образом, изучение трудовой мотивации необходимо для выявления ее реального уровня, возможных профессиональных перспектив и в отношении сотрудника, и в отношении отдела в целом, его эффективности и производительности. За время изучения вопроса мотивации профессиональной деятельности не обнаружено единого мнения, которое полно бы раскрыло эту проблему и все ее составляющие. Однако можно смело утверждать, что между мотивацией и свойствами личности существует взаимосвязь: свойства личности влияют на особенности мотивации, а особенности мотивации, закрепившись, становятся свойствами личности. Трудовая деятельность всегда полимотивирована. Мотивы профессиональной деятельности не существуют в изолированном виде. Чаще всего они выступают в сложном взаимопереплетении и взаимосвязи. Одни из них имеют ведущее значение в стимулировании трудовой деятельности, другие — добавочное и вспомогательное. Мотивация значима не только для той или иной личности, но и для организации в целом, поскольку именно от мотивирования сотрудников зависят результаты деятельности предприятия.

Список источников

1. *Рубинштейн С. П.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
2. *Ковалев А. Г., Мясищев В. Н.* Психические особенности человека. В 2 т. Т. 1. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1987–1990. 264 с.
3. *Маклаков А. Г.* Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2012. 583 с.
4. *Реан А. А.* Психология изучения личности. СПб.: Питер, 1999. 523 с.
5. *Леонтьев А. Н.* Психология общения: учеб. пособие. Тарту: Тартуский государственный университет, 1974. 218 с.
6. *Асеев В. Г.* Проблемы мотивации и личность // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 1974. С. 122–144.
7. *Божович Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 7–44.
8. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 508 с.
9. *Володько В. Ф.* Психология управления: учеб.-метод. пособие. В 2 т. Т. 1. Психология объекта и субъекта управления. Мн.: Белорусский национальный технический университет, 2012. 428 с.
10. *Маслоу А.* Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
11. *Дудина О. Н.* Мотивация и психологическая поддержка персонала в контексте управленческой деятельности // Вопросы экономики и управления. 2016. № 1 (3). С. 60–62.
12. *Сидоренко Е. В.* Мотивационный тренинг: практическое руководство. СПб.: Речь, 2007. 233 с.

Информация об авторах

Т. Г. Кукулите — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии;

К. А. Неволina — студент.

Information about the authors

T. G. Kukulite — PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology;

K. A. Nevolina — Bachelor Student.

Конфликт интересов: авторы декларируют отсутствие конфликта интересов, связанных с публикацией данной статьи.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest related to the publication of this article.

Статья поступила в редакцию 01.02.2022; одобрена после рецензирования 14.04.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 01.02.2022; approved after reviewing 14.04.2022; accepted for publication 08.06.2022.

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ SCIENTIFIC RESEARCH OF YOUNG SCIENTISTS

Научная статья

УДК 316.43

DOI: 10.35854/2541-8106-2022-2-169-176

Особенности личностных черт поколения Z

Полина Евгеньевна Тренина^{1✉}, Ксения Александровна Неволлина²,
Кристина Александровна Харлова³

^{1, 2, 3} Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,
Санкт-Петербург, Россия

¹ amina.rokossovsky@yandex.ru✉

² kseniya-nevolina2001@mail.ru

³ hristinv@mail.ru

Аннотация. Авторами проведен анализ особенностей поколений, основанный на теории Н. Хоува и У. Штрауса. Рассмотрены отличительные черты и ценности поколений, а также причины их формирования. В большей степени освещены вопросы о представителях поколения Z. В сравнении показаны аспекты современного поколения и предшественников.

Ключевые слова: теория поколений, ценности поколений, поколение Z, черты поколений, анализ поколений

Для цитирования: Тренина П. Е., Неволлина К. А., Харлова К. А. Особенности личностных черт поколения Z // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2022. Т. 23. № 2. С. 169–176. <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-169-176>

Original article

Features of personality traits of Generation Z

Polina E. Trenina^{1✉}, Kseniya A. Nevolina², Kristina A. Kharlova³

^{1, 2, 3} St. Petersburg University of Management Technologies and Economics,
St. Petersburg, Russia

¹ amina.rokossovsky@yandex.ru✉

² kseniya-nevolina2001@mail.ru

³ hristinv@mail.ru

Abstract. This article presents an analysis of generations based on the theory of N. Howe and W. Strauss. The distinctive features and values of generations, as well as the reasons for their formation, are considered. Mostly questions about representatives of Generation Z are considered. The aspects of the modern generation are compared with those preceding it.

Keywords: generational theory, generational values, Generation Z, generational characteristics, generational analysis

For citation: Trenina P. E., Nevolina K. A., Kharlova K. A. Features of personality traits of Generation Z. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnologiy upravleniya i ekonomiki*. 2022;23(2):169-176. (In Russ.). <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-2-169-176>

Каждый человек хотя бы раз в жизни задумывался о том, что его отличает от других людей. Различия могут быть связаны с полом, национальностью, профессиональной принадлежностью, возрастом. Среднестатистический человек, живущий в семье, окружен людьми разного возраста. К ним относятся родители, бабушки и дедушки, братья и сестры. Все привыкли считать их людьми из разных поколений, которые имеют разные ценности, по-разному росли. Историк Уильям Штраус и писатель Нил Хау создали теорию поколений, на основе которой выпущена книга «Четвертое превращение». В ней авторы и раскрывают тему поколений, описывая свою теорию.

Суть данной теории заключалась в том, что раз в 15–20 лет образуются новые поколения, которые сменяют друг друга. В частности, Е. М. Ожиганова пишет: «Каждое поколение обладает определенными ценностными установками, в зависимости от того времени, в котором они родились. На каждое поколение влияют политические, экономические и социальные условия жизни, степень развития технологий, искусства — в общем, всего, что окружает человека» [1].

Если взглянуть на даты появления молчаливого поколения (1923–1943), несложно догадаться, какие события происходили в этот период. Речь идет о Второй мировой войне и Великой Отечественной войне 1941–1945 гг., сталинских репрессиях, пятилетках, открытии антибиотиков, разрушении страны, а затем ее восстановлении. События, происходившие с 1923 по 1943 г., свидетельствуют о том, что это время было трудным, и оно оказало большое влияние на людей. Для общества очень важную роль играла семья, поскольку именно в кругу близких людей можно было обсуждать любые темы. В указанный период существовала строгая цензура, и людей, которые не поддерживали политику и экономику государства, могли отправить в ссылку. Несмотря на это, в данный период врачам удалось открыть для мировой медицины новые лекарства (антибиотики), и лечить различные заболевания стало гораздо легче. К ценностям молчаливого поколения можно отнести уважение к должности, статусу и законам, преданность, соблюдение правил, терпение, экономность. Гаджетов не было в исследуемый период, а значит, люди взаимодействовали друг с другом посредством вербального общения и писем.

Беби-бумеры — люди, рожденные в послевоенное время. Название поколения обусловлено резким скачком рождаемости с 1943 по 1962 г. Представители этого поколения выросли в период развитого социализма в СССР. Произошло много знаменательных событий, которые сыграли существенную роль для формирования ценностей таких людей. Это — окончание Второй мировой войны и Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., первый полет человека в космос, «оттепель», единые стандарты обучения в школах, гарантированность медицинского обслуживания. Происходило развитие народного хозяйства, государство ставило перед собой смелые цели, в связи с чем представители данного поколения были амбициозны и оптимистичны. Они не понаслышке знали о командном духе, были трудоголиками, активными личностями и вместе с тем бережливыми. У них отмечается низкий уровень индивидуализма. В числе ценностей — идеализм, оптимизм, имидж, здоровье, работа, личностный рост, статус. Все это может

быть связано с послевоенным периодом, политической повесткой и воспитанием родителей, заставших военное время.

Представители поколения X рождены в 1963–1984 гг. Для них очень важную роль играет баланс между работой и личной жизнью. Эти годы запомнились такими событиями, как холодная война, война во Вьетнаме, период застоя в СССР, война в Афганистане, равноправие полов, начало перестройки, появление ранних компьютерных и мобильных технологий. Родители этих детей много работали, что повлияло на их самостоятельность и независимость. Данное поколение отличается стремлением к изучению наук, поскольку воспитано в эпоху научных достижений. Его можно считать адаптивным, так как люди помнят время без гаджетов. При этом сегодня успешно работают с новыми технологиями. По мере их взросления особенно ценным становится индивидуализм, поэтому патриотизма у такого поколения меньше, чем у предыдущего. Для его представителей важен институт семьи. Речь идет о прагматичных людях: вырастая в период дефицита продуктов и услуг, они старались накапливать материальные блага. Кроме того, имеют качественное образование, в связи с чем их ценят работодатели.

Поколением Y можно считать людей, родившихся с 1985 по 2000 г. В эпоху их взросления происходили бурные изменения в технической области. Стартовала активная цифровизация. На годы этого поколения приходится и дата развала СССР. Данным людям, в отличие от предыдущих поколений, доступны любая информация, музыка, кино — всё, что повлияло на индустрию развлечений в будущем. Такие люди не торопятся заводить семью, они посвящают себя карьере, что может быть связано со спадом экономики и активным развитием спорта, искусства и различного рода ремесла. Это поколение очень ценит комфорт, в работе его представители предпочитают опираться на себя и не зависеть от высших чинов, что делает их индивидуалистами. Для них командный дух не является ценностью. Данное поколение свободолюбиво: ему свойственны смена профессий и гибкое мышление, свободолюбие и спонтанность, информированность и общительность, профессиональное владение техникой, уверенность в себе. Практически все представители поколения Y не приучены к самостоятельности, присущей их родителям — «иксам» и дедушкам-«бумерам». Внешняя среда вокруг них изменялась очень быстро в период их взросления. Им стали свойственны такие черты, как желание получать немедленное вознаграждение за сделанную работу, абсолютное неверие в отдаленную перспективу.

Поколение Z — самое молодое. За это время произошли такие события, как бум стартапов, глобальное потепление, внедрение технологий во все сферы жизни, переход на онлайн-общение. Не стоит забывать и о том, что именно на долю указанного поколения выпали трудности, вызванные пандемией коронавируса COVID-19, которая продолжается. Многие исследователи называют этих людей «рожденными со смартфоном в руках». Именно развитая цифровизация в их детстве и стала отличительной чертой. Любую информацию, по их мнению, можно найти, не прилагая особых усилий. Им свойственна тяга к образованию, но не в классическом варианте университета, а самообразование в разных областях. Для данного поколения характерным стало переключение с одного дела на другое. Важнейшей сферой у них выступает Интернет. В отличие от предыдущих поколений, Интернет для данного поколения — реальная жизнь, а не вспомогательный элемент для решения задач. Такие люди активно поднимают проблемы неравенства, ценности индивидуальности и экологии, не ставят во главу стабильную работу на одном месте. Для них большее значение имеет свобода самовыражения и получение эмоций.

Среди так называемых сильных сторон этого поколения — свобода от предрассудков, психологическая гибкость, креативность. Его представителей отличает творческий подход в любом деле, поскольку в любой сфере жизни сегодня наблюдается высокий уровень конкуренции, которого не было ни в одном из предыдущих поколений. Однако эти люди не способны в полной мере к концентрации внимания, они живут в мире быстро сменяющих друг друга событий, в их жизни нет стабильности. Вследствие этого они не строят долгосрочных планов на будущее. Им не свойственно чтение длинных текстов и анализ прочитанного. Они желают получить сжатую информацию, в которой содержится только суть. Представители исследуемого поколения болезненно воспринимают критику, полагая, что у них собственный путь, отличающийся от остальных, которые не понимают их. Отрицательной стороной является тотальное погружение в виртуальный мир, где им проще общаться, нежели воочию. Главная мотивация для них — интерес. Если что-то не представляет интереса, они вряд ли будут уделять этому время. В отличие от других поколений, у этих людей напрочь отсутствует понятие долга и авторитета, что кажется плачевным. Они настроены на равенство в любом аспекте жизни. Зачастую от них можно услышать фразы, связанные с отказом принимать в качестве значимой точку зрения старших лишь ввиду возраста и опыта последних. Для поколения *Z* значимы конкретные аргументы, а не опыт прошлых лет и багаж знаний старшего поколения. Отличаются скоростью восприятия информации, но трудностью ее запоминания с учетом того, что, например, любую дату можно быстро найти в Интернете. По сравнению с остальными поколениями, у *Z* отсутствует чувство коллективизма. Такие люди делают ставки только на собственный потенциал, что делает их эгоистичными. Однако они очень открыты ко всему новому, у них нет границ, что может играть как в отрицательную, так и в положительную сторону. Из-за быстрого изменения жизни, мировоззренческого разрыва со старшими и избыточности информации поколение *Z* характеризуется размыванием жизненных принципов и ориентиров, о чем говорит отсутствие рамок и границ в их жизни. Несомненно, цифровизация имеет и положительный результат, и отрицательный. Свобода является ценностью. Вместе с тем ее избыток сулит неопределенность и отсутствие структурированности жизни. Стремительная смена обстановки ставит под сомнение стабильность и четкий уклад жизненных ценностей.

Итак, каждому поколению присущи свои особенности, как положительные, так и отрицательные. Теория поколений не является научной, а даты имеют размытую границу, на наш взгляд. На человека влияет и воспитание родителей. Кто-то может быть ярким представителем своего поколения, а кто-то похож на людей из другого поколения. Данное представление о различиях между людьми выступает лишь в качестве теории, на которую, несомненно, стоит обратить внимание. Но, изучая различия между людьми, стоит опираться на более научные источники. Среди нас нет одинаковых, потому на личности влияет совокупность множества факторов.

Эмпирическое исследование поколения *Z*

Изучение современного поколения видится сегодня очень важным направлением, поскольку именно от его представителей зависит будущее. Ориентируясь на их представление о себе, можно поразмышлять об их сильных сторонах, преимуществах, интересах и направленностях.

Нами, студентами-психологами третьего курса, для эмпирического исследования поколения *Z* разработана анкета. Цель исследования — изучение личностных

качеств, характерных для представителей указанного поколения. Оценить их предлагалось как представителям поколения *Z*, так и людям иных поколений.

Для достижения цели необходимо было решить следующие задачи:

- 1) проанализировать литературу, посвященную проблеме исследования, и выделить чаще всего встречающиеся в ней черты современного поколения *Z*;
- 2) выявить собственное представление поколения *Z* о своих ведущих чертах характера;
- 3) изучить представления других поколений о ведущих чертах характера поколения *Z*;
- 4) сравнить представления разных поколений.

Участниками проводимого исследования стали студенты третьего курса факультета психологии Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. Выборку составили 30 студентов двух групп ОГСН6-П01-19-1 и ОГСН6-П01-19-2 (направленность «Психология управления») и их родители, бабушки и дедушки. Исследование проведено в ноябре 2021 г., в первом семестре.

Участникам выборки предлагалось выбрать из 20 характеристик десять, ярко демонстрирующих особенности представителей современного поколения, а затем проранжировать их (от более значимой характеристики к менее значимой). В список вошли следующие характеристики: независимость, вовлеченность, любознательность, высокая мотивация, многозадачность, лояльность, гибкость и адаптация, практичность, оптимизм, пессимизм, болезненная реакция на критику, конформизм, индивидуализм, эгоцентризм, пассивность, целеустремленность, толерантность, спонтанность и естественность, честность и амбициозность.

Результаты опроса среди представителей поколения *Z* представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты опроса среди представителей поколения *Z*

Характеристика	%
Независимость	80
Вовлеченность	46
Любознательность	53
Высокая мотивация	16
Многозадачность	66
Лояльность	46
Гибкость и адаптация	83
Практичность	33
Оптимизм	33
Пессимизм	20
Болезненная реакция на критику	53
Конформизм	10
Индивидуализм	83
Эгоцентризм	43
Пассивность	13
Целеустремленность	56
Толерантность	70
Спонтанность и естественность	83
Честность	16
Амбициозность	76

С учетом результатов исследования и представлений молодежи о себе нами составлен обобщенный список черт, присущих поколению Z. В него вошли такие характеристики, как индивидуализм, гибкость и адаптация, спонтанность и естественность (эти характеристики выбрали 83 % респондентов), независимость (80 %), амбициозность (76 %), толерантность (70 %), многозадачность (66 %), целеустремленность (56 %), болезненная реакция на критику (53 %) и любознательность (53 %). Результаты исследования представлены нами на рисунке 1.

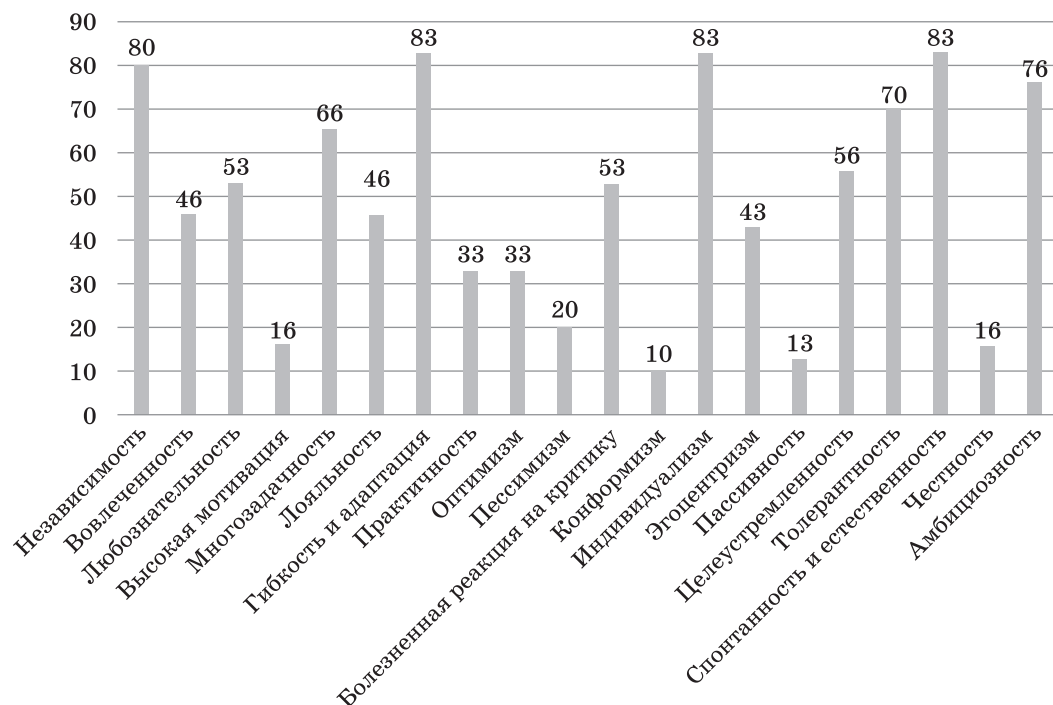


Рис. 1. Представление о себе у поколения Z

В исследовании принимали участие и представители взрослого поколения, в основном родители, бабушки и дедушки. Результаты приведены в таблице 2.

На основании анализа результатов нами составлен обобщенный список, который характеризует молодое поколение с позиции взрослого. В этот список входят такие характеристики, как толерантность (выбрали 23 человека), амбициозность (23), независимость (21), индивидуализм (20), любознательность (18), целеустремленность (18), многозадачность (17), болезненная реакция на критику (17), спонтанность и естественность (17). Результаты исследования даны на рисунке 2.

По итогам нашего исследования целесообразно сделать ряд выводов:

- 1) поколение Z относит к своим ведущим чертам индивидуализм, адаптивность, спонтанность, независимость, амбициозность и толерантность;
- 2) поколение старших среди ведущих черт поколения Z выделяет толерантность, амбициозность, независимость и индивидуализм;
- 3) представления о поколении Z людей другого возраста совпадают с представлениями современной молодежи о себе.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что, несмотря на специфические особенности различных поколений, между ними отсутствуют принципиальные разногласия в оценке ведущих личностных черт поколения Z. Это, в свою очередь, должно положительно влиять на процесс социализации современной молодежи.

Таблица 2

Результаты опроса среди взрослого поколения о поколении Z

Характеристика	Кол-во отметок
Независимость	21
Вовлеченность	15
Любознательность	18
Высокая мотивация	12
Многозадачность	17
Лояльность	13
Гибкость и адаптация	15
Практичность	10
Оптимизм	10
Пессимизм	5
Болезненная реакция на критику	17
Конформизм	7
Индивидуализм	20
Эгоцентризм	15
Пассивность	10
Целеустремленность	18
Толерантность	23
Спонтанность и естественность	17
Честность	15
Амбициозность	23

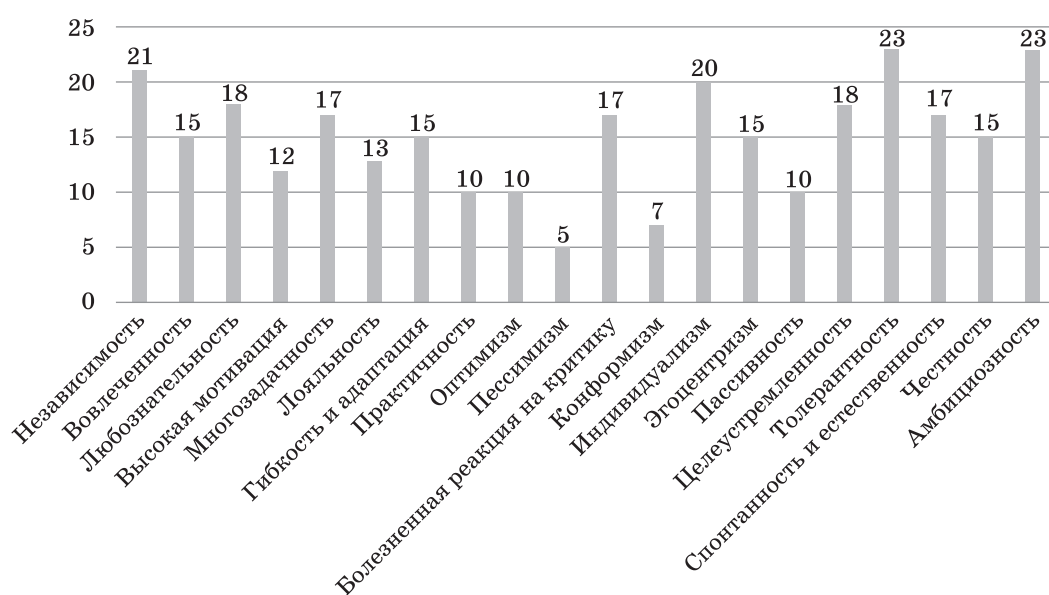


Рис. 2. Представление взрослых о поколении Z

Список источников

1. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. С. 94–97.

Информация об авторах

П. Е. Тренина — студент третьего курса направления «Психология» (бакалавриат);

К. А. Неволлина — студент третьего курса направления «Психология» (бакалавриат);

К. А. Харлова — студент третьего курса направления «Психология» (бакалавриат).

Information about the authors

P. E. Trenina — 3rd-year Student of Psychology (Bachelor's Degree);

K. A. Nevolina — 3rd-year Student of Psychology (Bachelor's Degree);

K. A. Kharlova — 3rd-year Student of Psychology (Bachelor's Degree).

Конфликт интересов: авторы декларируют отсутствие конфликта интересов, связанных с публикацией данной статьи.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest related to the publication of this article.

Статья поступила в редакцию 06.12.2021; одобрена после рецензирования 16.03.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 06.12.2021; approved after reviewing 16.03.2022; accepted for publication 08.06.2022.

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ СТАТЕЙ ПРИ СДАЧЕ В ИЗДАТЕЛЬСТВО

1. Рукопись должна содержать:

- 1.1. Ф. И. О. автора(-ов) на русском и английском языках.
- 1.2. Название статьи на русском и английском языках.
- 1.3. Аннотацию объемом в 6–8 предложений.
- 1.4. Ключевые слова (5–7 слов и словосочетаний), разделенные запятой.
- 1.5. Библиографический индекс УДК.
- 1.6. Сведения об авторе(-ах): место работы (учебы для аспирантов и докторантов) с указанием почтового адреса, включая индекс, адрес электронной почты и ORCID id автора (при наличии); ученая степень, ученое звание, должность, почетное звание.

- 1.7. Список литературы (иных источников).

2. Оформление текста статьи

2.1. Объем рукописи должен составлять от 0,4 до 1 авторского листа (1 а. л. включает 40 000 знаков с пробелами).

2.2. Текст рукописи должен быть подготовлен средствами MS Word. Параметры документа:

- размер страницы — А4;
- поля — по 2 см;
- шрифт — Times New Roman;
- размер (кегель) — 14;
- междустрочный интервал — полуторный;
- абзацный отступ — 1 см;
- выравнивание текста абзаца — по ширине;
- нумерация страниц — внизу справа.

2.3. Над каждой таблицей следует помещать ее заголовок, например: *Таблица 1. Сравнительный анализ*. В тексте статьи необходимо приводить ссылку на каждую таблицу.

2.4. Формулы набираются с использованием программы MathType. Формулы в статье следует нумеровать сквозной нумерацией арабскими цифрами в круглых скобках в крайнем правом положении на строке. Ссылки в тексте на порядковые номера формул также даются в скобках.

3. Библиографический аппарат

3.1. Список литературы (использованных источников) приводится в конце статьи. В список включаются только те источники, на которые даны ссылки в статье. В тексте номер источника в списке указывается в квадратных скобках, через запятую — номер(-а) страницы, промежуток страниц приводится через тире, например: [4, с. 112], [5, с. 63, 67], [9, с. 45–47].

3.2. В списке литературы для каждого источника необходимо указывать объем в страницах. Для публикаций в газете, журнале, сборнике указывается через тире занимаемый ею интервал страниц. Для отдельных изданий (монография, учебник и т. д.) указывается общее число страниц.

4. Иллюстрации

4.1. Иллюстрации (графики, схемы, диаграммы, рисунки) необходимо вставить в текст после первого упоминания, снабдить номером и названием, например: Рис. 1. Распределение миграционного потока в развивающихся странах.

В тексте статьи должна быть ссылка на каждый рисунок, например (рис. 5).

4.2. Иллюстрации, созданные в программах MS Word и MS Excel и вставленные в текст, должны сохранять возможность их редактирования (изменения шрифта надписей, цвета и размера элементов и пр.). Иллюстрации, созданные в других программах, заимствованные из сети Интернет или сканированные, помимо вставки в текст, прилагаются к статье отдельными файлами в том формате, в котором были созданы или скачаны (jpg, tif, pdf, psd, indd, ai, cdr и др.).

4.3. Размер исходного изображения должен быть не меньше публикуемого в статье.

4.4. Рекомендованное количество иллюстраций в одной статье — не более трех.

THE BASIC REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS UPON DELIVERY TO THE PUBLISHER

1. Contents

- 1.1. Author's full name in Russian and in English.
- 1.2. The headline of the article in Russian and in English.
- 1.3. Summary (6–8 sentences).
- 1.4. List of keywords (5–7 words and phrases separated by semicolon).
- 1.5. Bibliographic UDC identifier.
- 1.6. Information about the author(s): office address with zip code (or place of studies for post-graduate students), e-mail, ORCID id, degree, position, academic rank and honors.
- 1.7. List of references.

2. Text layout

2.1. The size should not be less than 0.4 and not more than 1 author's sheet (1 author's sheet includes 40,000 typographical units with gaps).

2.2. The text should be MS Word format:

- page size — A4;
- borders — 2 cm;
- type — Times New Roman;
- size — 14;
- line space — 1,5;
- paragraph indentation — 1 cm;
- text alignment — edgewise;
- page numbering — at the right bottom of the page.

2.3. Every table should have a heading. Ex.: *Table 1. Comparative analysis*. There should be references for every table in the text.

2.4. For formulae please use MathType. The formulae in the article should be continuously numbered with Arabic figures in parentheses at the far right of the line. The references for the ordinal number of the formulae should also be in parentheses.

3. References

3.1. List of references should be positioned at the very end of the article. The list should contain only those sources which are mentioned in the article. In the text the number of the source should be given in square brackets, the page number should be indicated using comas and dashes. Ex.: [4, p. 112], [5, p. 63, 67], [9, p. 45–47].

3.2. The page size should be given for every publication mentioned in the text. In case you refer to magazine, newspaper or digest you should indicate the page number(s) and the full number of pages in case of monograph, textbook or any other publication.

4. Graphics

4.1. All the pictures, diagrams, tables and schedules should be positioned exactly in place they are being mentioned in the article with the number and the heading. Ex.: Pic. 1. The distribution of migration flow in developing countries.

There should be references for every picture in the text. Ex.: (pic. 5).

4.2. It should be possible to redact Illustrations from MS Word и MS Exel inserted in the text (to change the type and size, colour, etc.) Illustrations copied from Internet as well as scanned should be placed in the text as well as sent separately in attached file using original format (jpg, tif, pdf, psd, indd, ai, cdr, etc.).

4.3. The size of illustrations shouldn't be less than published in the article.

4.4. The recommended number of illustrations used in the article — not more than 3.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов статей.

При перепечатке ссылка на журнал
«Ученые записки Санкт-Петербургского университета
технологий управления и экономики» обязательна

Сведения, касающиеся изданий и публикаций,
включены в международную справочную систему по периодическим
и продолжающимся изданиям "Ulrich's Periodical Directory"

Статьи журнала включаются в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), доступный в сети Интернет по адресу <http://www.elibrary.ru> (научная электронная библиотека). РИНЦ — база данных, содержащая библиографическую информацию, извлеченную из текста статей, а также пристатейных ссылок (списков литературы)