Казахский национальный университет имени аль-Фараби

УДК 378.091.12:811.161.1(043.3). На правах рукописи

ЖАНАЛИНА ИНДИРА МАРАТЖАНОВНА

Инновационные программы и онлайн-ресурсы в формировании профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы

8D01704 – Русский язык и литература

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Отечественный научный консультант:
Бегалиева С.Б., д. пед. наук, профессор,
КазНУ им. аль-Фараби

Зарубежный научный консультант:
Москвичева С.А. к.ф.н., доцент РУДН
имени П.Лумумбы (Москва)

Республика Казахстан
Алматы, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ И ДОКУМЕНТЫ 4
ОПРЕДЕЛЕНИЯ 5
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ 6
ВВЕДЕНИЕ 7
1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ 15
1.1 Лексико-семантический анализ в лингвистической и методической науке: сущность, эволюция подходов и профессиональная значимость 15
1.2 Специфика профессиональной подготовки будущих преподавателя русского языка и литературы в Казахстане: актуальное состояние и интеграция лексико-семантического компонента 25
1.3 Цифровые ресурсы и технологии как инструмент модернизации обучения лексико-семантическому анализу 37
2 СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ 53
2.1 Психолого-педагогические условия формирования навыков лексико-семантического анализа 56
2.2 Лексико-семантический анализ в системе развития профессиональных умений 73
2.3 Цифровые приложения и онлайн-ресурсы как средства формирования лексико-семантических навыков у будущих преподавателей русского языка и литературы..... 78
2.4 Модель формирования лексико-семантических навыков у будущих преподавателей русского языка и литературы на основе цифровых ресурсов 96
3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ 115
3.1 Методы оценки эффективности использования инновационных подходов к лексико-семантическому анализу 115
3.2 Экспериментальная проверка эффективности интеграции цифровых корпусов и онлайн-ресурсов в обучении студентов лексико-семантическому анализу 131
3.3 Результаты опытно-экспериментальной проверки эффективности модели формирования умений лексико-семантического анализа 146
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 158
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 162

Приложение А Анкета для студентов филологических специальностей 173
Приложение Б Система учебных заданий по лексико-семантическому анализу для студентов филологического профиля (корпусно-ориентированный формат) 175
Приложение В Онлайн- и корпусные ресурсы, используемые при формировании умений лексико-семантического анализа 177
Приложение Г Методические рекомендации по внедрению модели формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа в образовательный процесс вуза..... 179
Приложение Д Акт внедрения..... 186

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ И ДОКУМЕНТЫ

В настоящей диссертационной работе использованы следующие нормативные документы, регламентирующие вопросы в области образования, цифровизации и филологии:

1. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.04.2026 г.).
2. Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования», зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 27 июля 2022 года № 28916.
3. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 248 «Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы».
4. ГОСТ 7.32-2017 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления».
5. ГОСТ 7.1-2003 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».
6. ГОСТ 2.105-95 «Единая система конструкторской документации. Общие требования к текстовым документам».

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертационной работе используются следующие основные понятия:

Лексико-семантический анализ – это вид филологического анализа, направленный на выявление значения слова, его семантических связей, особенностей функционирования в контексте и роли в формировании смысла текста.

Лексическое значение – это содержательная сторона слова, отражающая закрепленное в языке представление о предмете, признаке, действии или отношении и реализующаяся в системе языка и в конкретном контексте.

Лексико-семантическая система языка – это упорядоченная совокупность слов и их значений, связанных между собой отношениями синонимии, антонимии, гиперо-гипонимии, полисемии и другими семантическими связями.

Семантика / лексическая семантика – это раздел языкознания, изучающий значение языковых единиц; в узком смысле лексическая семантика исследует значение слова, его структуру, типы семантических отношений и закономерности функционирования в речи.

Онлайн-ресурсы в филологическом образовании – это цифровые платформы, электронные корпуса текстов, словари, базы данных и иные сетевые инструменты, используемые в учебном процессе для анализа языкового материала и формирования профессиональных филологических умений.

Цифровая педагогика – это направление современной педагогической практики, связанное с использованием цифровых технологий и ресурсов для организации обучения, развития аналитической деятельности обучающихся и повышения эффективности образовательного процесса.

Цифровые образовательные ресурсы – это электронные учебные, справочные и аналитические материалы и инструменты, предназначенные для использования в образовательном процессе с целью освоения содержания обучения и формирования профессиональных компетенций.

Инновационные методы обучения – это современные методы и формы организации учебного процесса, ориентированные на активизацию познавательной деятельности, развитие самостоятельности, аналитического мышления и практических умений обучающихся.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

В настоящей диссертационной работе используются следующие обозначения и сокращения:

Аббревиатура / название	Определение
ЛСА	Лексико-семантический анализ
ИКТ	Информационно-коммуникационные технологии
ЦОР	Цифровые образовательные ресурсы
НКРЯ	Национальный корпус русского языка
ЦУР	Цели устойчивого развития
ФГОС	Федеральные государственные образовательные стандарты
РК	Республика Казахстан
ЕАЭС	Евразийский экономический союз
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Организация экономического сотрудничества и развития)
CALL	Computer-Assisted Language Learning (компьютерное обучение языку / обучение языку с использованием компьютерных технологий)
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge (технологическое педагогическое содержание знания / модель интеграции технологических, педагогических и предметных знаний)
DigCompEdu	Digital Competence Framework for Educators (рамка цифровых компетенций педагогов)
KWIC	Key Word in Context (ключевое слово в контексте)
Sketch Engine	Корпусный инструмент для получения статистически ориентированных профилей слова, анализа коллокаций и распределения
AntConc	Инструмент локального конкордансного анализа и работы с учебными мини-корпусами
WordSmith Tools	Программа для сравнительного корпусного и дискурсивного анализа, выявления различий лексического поведения на основе распределений и ключевых единиц
LancsBox	Инструмент сравнительного анализа дискурсов и визуализации языковых данных
RuWordNet	Ресурс системной семантической интерпретации: семантические связи, поля и ограничения взаимозаменяемости
конкордансный анализ	Анализ употребления слова в контексте на основе конкорданса
коллокации	Устойчивые или типичные сочетания слов
KWIC-данные	Данные формата «ключевое слово в контексте»
профили частот	Количественные характеристики распределения словоформ или лексем в корпусе
семантические сети	Модель представления смысловых связей между словами и понятиями

ВВЕДЕНИЕ

Современное развитие лингвистики, высшего филологического образования и цифровой образовательной среды требует обновления подходов к изучению и преподаванию лексико-семантического анализа. В научных исследованиях он рассматривается не только как способ описания значения слова, но и как важный инструмент выявления смысловых связей в тексте, изучения языковой картины мира, культурно значимых концептов и особенностей функционирования лексики в различных типах дискурса. В связи с этим возрастает необходимость совершенствования методов обучения лексико-семантическому анализу в системе профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы, в том числе на основе использования цифровых средств обработки и интерпретации языкового материала.

Особую роль в переосмыслении содержания и методов обучения играет развитие цифровой гуманитаристики, существенно расширившей исследовательские возможности филологической науки. Национальные корпуса языка, электронные словари, конкордансеры, программы для анализа текстовых данных и визуализации семантических связей позволяют работать с большими массивами языкового материала, выявлять частотные, контекстуальные и сочетаемостные характеристики слова, а также делать лексико-семантический анализ более доказательным, системным и наглядным. Вместе с тем в практике подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы возможности данных ресурсов используются неполно и, как правило, не образуют целостной методической системы.

Не менее важным является педагогический аспект проблемы. Подготовка будущих преподавателей русского языка и литературы предполагает формирование не только теоретических представлений о лексической системе языка, но и практических умений анализировать слово в тексте, интерпретировать его семантику, выявлять системные и контекстуальные связи, а также использовать современные цифровые инструменты в учебной и исследовательской деятельности. Однако в вузовской практике обучение лексико-семантическому анализу по-прежнему нередко сохраняет преимущественно традиционный, описательный характер и в недостаточной степени ориентировано на применение инновационных программ и онлайн-ресурсов.

Актуальность исследования определяется противоречием между возросшей ролью лексико-семантического анализа в современной лингвистике и в профессиональной подготовке будущих преподавателей русского языка и литературы, с одной стороны, и недостаточной разработанностью методики формирования соответствующих профессиональных умений на основе инновационных программ и онлайн-ресурсов – с другой стороны.

Объектом исследования является процесс формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы.

Предмет исследования составляют содержание, методы, приемы и организационно-методические условия формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа художественных и публицистических текстов с использованием инновационных программ и онлайн-ресурсов в системе вузовской подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы.

Цель исследования состоит в разработке, теоретическом обосновании и опытно-экспериментальной проверке модели формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы с применением инновационных программ и онлайн-ресурсов.

Задачи исследования:

1. Выявить и теоретически обосновать содержание профессиональных умений лексико-семантического анализа, подлежащих формированию у будущих преподавателей русского языка и литературы в процессе вузовской подготовки.
2. Охарактеризовать научно-методический потенциал инновационных программ и онлайн-ресурсов, используемых в лексико-семантическом анализе, и определить возможности их применения в профессиональной подготовке будущих преподавателей русского языка и литературы.
3. Разработать пошаговые алгоритмы выполнения лексико-семантического анализа художественных и публицистических текстов с использованием инновационных программ и онлайн-ресурсов.
4. Разработать и теоретически обосновать модель формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы на основе использования инновационных программ и онлайн-ресурсов.
5. Провести опытно-экспериментальную работу по проверке эффективности разработанной модели и на основе полученных результатов подготовить методические рекомендации по ее внедрению в образовательный процесс вуза.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что формирование профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы будет более эффективным, если в образовательный процесс целенаправленно внедрить модель обучения, объединяющую традиционные приемы лингвистического анализа с использованием инновационных программ и онлайн-ресурсов. Реализация данной модели будет способствовать более высокому уровню сформированности у будущих преподавателей русского языка и литературы умений анализировать значение слова в тексте, выявлять семантические связи, интерпретировать контекстуальные особенности употребления лексических

единиц и обоснованно использовать цифровые инструменты в аналитической деятельности.

Проверка гипотезы осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы с применением разработанной модели, системы учебных заданий и критериев оценки результатов формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа.

Материалом исследования послужили лексические единицы и контексты их функционирования, отобранные из художественных и публицистических текстов, а также из материалов Национального корпуса русского языка. В опытно-экспериментальной части исследования участвовали будущие преподаватели русского языка и литературы.

Методы исследования. В работе применен комплекс теоретических, эмпирических и статистических методов. К числу теоретических методов были отнесены анализ, обобщение и систематизация научной литературы по теме исследования; изучение традиционных подходов к лингвистическому анализу лексики, включая компонентный анализ, метод семантических полей, концептуальный и сравнительно-сопоставительный анализ; моделирование методических приемов использования инновационных программ и онлайн-ресурсов в процессе формирования умений лексико-семантического анализа. В состав эмпирических методов вошли лингвистический анализ лексических единиц с использованием цифровых инструментов, педагогический эксперимент, анкетирование, наблюдение и кейс-метод. Статистическая обработка включала количественный анализ полученных данных, подсчет частотных показателей, исследование коллокационных связей и статистическую оценку результатов опытно-экспериментальной работы.

Методологическую основу исследования образует совокупность взаимосвязанных научных подходов, задающих общую логику исследования, определяющих выбор его теоретических оснований, методов анализа и принципов конструирования модели формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы с применением инновационных программ и онлайн-ресурсов.

Антропоцентрический подход (В. фон Гумбольдт, Й. Л. Вайсгербер, Б. Л. Уорф, Ю. Н. Караулов, Н. Д. Арутюнова) позволяет рассматривать значение слова как динамическую, культурно и дискурсивно обусловленную смысловую структуру. В рамках данного подхода лексико-семантический анализ понимается не как формальное описание языковых единиц, а как аналитическая деятельность, направленная на интерпретацию смыслов, актуализирующихся в тексте.

Когнитивный подход (Е. С. Кубрякова, G. Lakoff, M. Johnson, Ch. Fillmore, R. Langacker, D. Divjak) ориентирует исследование на понимание лексического значения как формы представления знания и способа категоризации действительности. Его использование позволяет рассматривать лексико-семантический анализ как процесс выявления концептуальных

связей, фреймовых структур, метафорических моделей и других смысловых механизмов, лежащих в основе функционирования слова.

Структурно-семасиологический подход и теория лексической системы (Й. Трир, Ю. Д. Апресян, J. Lyons, M. L. Murphy) обеспечивают научную строгость исследования и создают основу для системного описания значения слова. Данный подход позволяет выделить ключевые параметры лексико-семантического анализа, включая компонентную структуру значения, полисемию, синонимические и антонимические отношения, сочетаемость и стилистическую обусловленность употребления лексических единиц.

Лингвокультурологический и этнолингвистический подход (Н. И. Толстой, А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев; Ж. Манкеева, Е. Жанпейисов, Г. С. Сагинтаева, Т. Д. Джаныбекова и др.) имеет особое значение для анализа культурно маркированной лексики и ключевых слов культуры. Его применение позволяет включить в содержание лексико-семантического анализа культурный и национально-специфический компонент, что особенно важно в условиях полилингвального образовательного пространства Республики Казахстан.

Корпусно-ориентированный и цифровой подход базируется на положениях корпусной лингвистики и цифровой гуманитаристики (А. К. Мынбаевой, З. М. Садвакасовой, С. Б. Бегалиевой и др.) и предполагает использование Национального корпуса русского языка, Sketch Engine, AntConc, WordSmith Tools и иных цифровых ресурсов. Такой подход создает эмпирическую основу исследования, позволяет проверять семантические наблюдения на реальном языковом материале и рассматривать лексико-семантический анализ как воспроизводимую аналитическую процедуру. В педагогическом плане он соотносится с компетентностным и системно-деятельностным подходами и выступает основанием для проектирования модели обучения, ориентированной на формирование профессиональных умений будущих преподавателей русского языка и литературы.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Впервые в системе профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы в Республике Казахстан разработана и апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы модель формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа с использованием инновационных программ и онлайн-ресурсов. Предложенная модель соотносит основные этапы лексико-семантического анализа с конкретными формами работы в цифровой среде и обеспечивает их включение в учебный процесс как элементы целостной методической системы.

2. Разработан комплекс практических заданий и кейсов, ориентированных на формирование у будущих преподавателей русского языка и литературы умений осуществлять лексико-семантический анализ художественных и публицистических текстов с применением цифровых инструментов, сопоставлять словарные сведения с корпусным материалом и аргументировать результаты анализа на основе языковых фактов.

3. Экспериментально доказана эффективность использования инновационных программ и онлайн-ресурсов в формировании профессиональных умений лексико-семантического анализа, что проявляется в повышении точности, глубины и доказательности интерпретации лексических единиц, а также в развитии навыков работы с корпусными, лексикографическими и аналитическими цифровыми ресурсами.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении научно-методических основ формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы в условиях цифровизации филологического образования; в расширении представлений о дидактическом потенциале инновационных программ и онлайн-ресурсов при обучении лингвистическим дисциплинам; в развитии методики лексико-семантического анализа за счет включения инструментов корпусной лингвистики и цифровой обработки текста.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения его результатов в системе профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы в условиях цифровизации филологического образования.

1. Разработанные в исследовании алгоритмы и практические кейсы лексико-семантического анализа могут быть непосредственно внедрены в образовательный процесс при изучении дисциплин «Лексикология современного русского языка», «Лингвистический анализ текста», а также в рамках практических занятий, самостоятельной работы и учебно-исследовательской деятельности обучающихся.
2. Предложенная модель формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа на основе использования инновационных программ и онлайн-ресурсов может служить методической основой для разработки элективных курсов, учебных модулей и программ, направленных на развитие у будущих преподавателей русского языка и литературы аналитических, исследовательских и цифровых умений.
3. Методические рекомендации, подготовленные по результатам опытно-экспериментальной работы, могут быть использованы для совершенствования содержания и технологий преподавания лингвистических дисциплин в вузе, а также для повышения эффективности обучения лексико-семантическому анализу в условиях цифровой образовательной среды.
4. Материалы исследования могут найти применение в системе повышения квалификации преподавателей русского языка и литературы, при разработке учебно-методических пособий и цифровых образовательных ресурсов, ориентированных на освоение современных методов анализа текста и лексики.

Положения, выносимые на защиту:

1. Формирование профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы должно основываться на системном учете лингвистических

параметров значения слова, включая семантические связи, контекстуальные особенности употребления, сочетаемость и функционально-стилистические характеристики лексических единиц.

2. Использование инновационных программ и онлайн-ресурсов в обучении лексико-семантическому анализу расширяет возможности работы с языковым материалом и способствует более точному, доказательному и наглядному анализу семантических особенностей лексики.

3. Разработанные пошаговые алгоритмы и практические кейсы выполнения лексико-семантического анализа художественных и публицистических текстов способствуют формированию у будущих преподавателей русского языка и литературы умений анализировать значение слова на основе сопоставления словарных, контекстуальных и корпусных данных.

4. Модель формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы, основанная на сочетании традиционных методов лингвистического анализа с использованием инновационных программ и онлайн-ресурсов, обеспечивает целостность, поэтапность и методическую обоснованность учебной деятельности.

5. Эффективность разработанной модели подтверждается результатами опытно-экспериментальной работы, показавшими повышение уровня сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы по сравнению с традиционной организацией обучения.

Апробация работы. Основные положения, теоретические выводы и практические результаты диссертационного исследования прошли всестороннюю апробацию в научно-исследовательской, учебно-методической и образовательной деятельности. Результаты исследования обсуждались на заседании кафедры русского языка и литературы филологического факультета Казахского национального университета имени аль-Фараби, а также на научных семинарах, посвященных проблемам филологического образования, цифровизации обучения, формированию профессиональных и аналитических компетенций будущих преподавателей-филологов.

По теме диссертационного исследования опубликовано 12 научных работ, в том числе: 1 статья в международном рецензируемом журнале, индексируемом в базе данных Scopus (Q2); 2 статьи в журналах, рекомендованных Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования МНВО Республики Казахстан; 9 публикаций в материалах международных научно-практических конференций, включая конференции студентов и молодых ученых, международные форумы и научные симпозиумы.

Статьи в международных рецензируемых журналах, индексируемых в базе данных Scopus:

1. Ethnolinguistic aspects of cultural affiliation // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. – 2024. – № 17(4). – P. 801–812.

Статьи в журналах, рекомендованных Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан:

2. Online resources in training teachers of Russian language and literature: problems and ways to solve them // Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL. Series “Pedagogical Sciences”. – 2024. – № 4(75). – P. 341–352.

3. Development of professional skills of lexical analyses of future philology teachers // Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL. Series “Pedagogical Sciences”. – 2025. – № 4(79). – P. 204–215.

Публикации в материалах международных научно-практических конференций:

4. Трехъязычие: проблемы и перспективы // Международная конференция студентов и молодых ученых «Фараби әлемі». – Алматы, 2023.

5. Психолого-педагогические аспекты безопасности детей в социально-цифровом пространстве // XXV Международная научно-практическая конференция «Образование: традиции и инновации». – Прага, 2023.

6. Модели использования педагогических возможностей информационно-коммуникационных технологий в обучении лингвистическим дисциплинам // Международная научно-практическая конференция «Проблемы науки и образования: актуальные вопросы, достижения и инновации». – Тараз, 2024.

7. Межкультурная коммуникация и современное обучение иностранным языкам // Международная конференция студентов и молодых ученых «Фараби әлемі». – Алматы, 2024.

8. Роль информационных технологий в преподавании филологических дисциплин // Международный форум «Взаимодействие науки и общества: язык, инновации, культура», посвященный 90-летию КазНУ имени аль-Фараби. – Алматы, 2024.

9. Инновации и трансформации в системе образования Казахстана // Научно-практическая конференция «Алматы в мировом научно-образовательном пространстве». – Алматы, 2024.

10. Инновационные модели обучения и развитие soft skills в системе современного образования // Международная научно-практическая конференция «Русский язык и литература в странах Центральной Азии». – Душанбе, 2025.

11. Перспективы дальнейшего развития цифровых технологий в лингвистическом образовании // IV Международная научно-практическая конференция «Русский мир Азии: актуальные направления современной русистики». – Харбин (КНР), 2025.

12. Интеграция современной казахстанской прозы в учебные программы: методика и принципы отбора текстов // Современная казахстанская проза:ведущие тенденции, новые имена, перспективы изучения. Алматы, 2025

Результаты диссертационного исследования внедрены в образовательный процесс подготовки студентов-филологов Казахского национального университета имени аль-Фараби и использовались при преподавании дисциплин филологического цикла, что подтверждает их практическую значимость и прикладную направленность.

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, трех разделов, заключения, списка использованной литературы (140 источников) и приложений. Общий объем диссертации составляет 186 страниц. В первом разделе раскрываются теоретико-методологические основания исследования, уточняются ключевые понятия и структура профессиональных умений лексико-семантического анализа. Во втором разделе представлена и обоснована модель формирования умений лексико-семантического анализа, а также описана методика ее реализации, включая систему учебных заданий и интеграцию цифровых корпусов и онлайн-ресурсов. В третьем разделе изложены организация и результаты опытно-экспериментальной работы, диагностический инструментарий, методы статистической обработки данных, а также интерпретация результатов и проверка гипотезы исследования.

1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

1.1 Лексико-семантический анализ в лингвистической и методической науке: сущность, эволюция подходов и практическая значимость

В современном языкознании лексико-семантический анализ рассматривается не как общее изучение значения слова, а как система научно обоснованных процедур, направленных на интерпретацию семантического содержания лексических единиц и выявление отношений между ними на материале репрезентативных текстов [1, с. 15; 2, с. 9]. В наиболее широком понимании лексико-семантический анализ представляет собой комплексный метод исследования, позволяющий выявить структуру лексического значения, его центральные и периферийные компоненты, парадигматические и синтагматические связи, а также культурно и когнитивно обусловленные смысловые интерпретации, актуализирующиеся в конкретных дискурсивных условиях [3, с. 27].

Лексико-семантический анализ занимает междисциплинарное положение, объединяя подходы лексической семантики, когнитивной лингвистики, корпусных исследований и дискурс-анализа. Принципиально важно, что объектом лексико-семантического анализа выступают не абстрактные значения сами по себе, а лексические единицы в их реальном функционировании: слова, устойчивые словосочетания, термины. Предмет анализа составляют внутренняя организация значения, его место в системе парадигматических отношений, типичные синтагматические связи и контекстуально обусловленные семантические эффекты. К ним относятся компоненты значения, прототипические и периферийные зоны, синонимия, антонимия, гипонимия, меронимия, особенности лексической сочетаемости, аргументные структуры, а также пресуппозиции, коннотации, семантическая преференция и семантическая просодия [4, с. 41; 5, с. 63].

Современные исследования подчеркивают, что лексико-семантический анализ неизбежно включает интерпретацию, однако такая интерпретация должна опираться на проверяемые языковые данные. В корпусно-ориентированных работах, в том числе начиная с фундаментального исследования N. Schneider, лексико-семантический анализ описывается как последовательность взаимосвязанных этапов: формулировка семантической гипотезы, отбор и построение выборки контекстов, выделение релевантных признаков, статистическая проверка их распределения и последующая концептуальная интерпретация полученных результатов [2, с. 37]. Подобный подход позволяет избежать как произвольного, интуитивного толкования значений, так и сведения анализа к простому воспроизведению словарных дефиниций.

С методологической точки зрения лексико-семантический анализ отличается от традиционного словарного описания тем, что ориентирован не на фиксацию единственной дефиниции, а на многоуровневое моделирование значения в его вариативности, контекстной обусловленности и зависимости от коммуникативных и культурных факторов. Если лексикографическая статья обычно представляет итог уже проведенного анализа, то лексико-семантический анализ позволяет проследить сам процесс установления значения: какие признаки признаются существенными, каким образом они группируются, какие отношения между ними выявляются и как на этой основе формулируются более общие семантические выводы [3, с. 52; 5, с. 118].

Для профессиональной подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы такое понимание лексико-семантического анализа имеет принципиальное значение. Преподаватель, владеющий его инструментарием, способен не только дать толкование слова, но и показать обучающимся, как это толкование формируется на основе анализа употребления, каким образом в языке закрепляются культурные коды и ценностные оппозиции и как разные контексты актуализируют различные стороны одной и той же лексемы [1, с. 89]. В этом отношении лексико-семантический анализ выступает не просто исследовательским приемом, а важным средством формирования аналитической и интерпретационной компетентности будущего преподавателя.

Исторически становление лексико-семантического анализа как научной процедуры связано с развитием структурной лингвистики и семасиологии первой половины XX века. Для данного этапа было характерно понимание языка как строго организованной системы взаимосвязанных элементов, а значения – как совокупности различительных признаков, определяемых местом единицы в общей системе языка [6, с. 112]. Уже в классических работах Л. В. Щербы и его последователей принцип рассмотрения значения в системе реализовывался через описание лексемы не изолированно, а в сети оппозиций и корреляций: синонимических, антонимических, гипонимических и гиперонимических [7, с. 74].

Особое значение в развитии данного направления имела теория семантических полей, восходящая к исследованиям Й. Трира и его школы. В рамках этой концепции лексика рассматривается как совокупность взаимосвязанных полей, каждое из которых структурирует определенный фрагмент картины мира, а значение отдельной лексемы определяется ее местом внутри поля и противопоставлением другим единицам [8, с. 58]. Уже на этом этапе, задолго до становления когнитивной лингвистики, утверждалась мысль о том, что языковая система закрепляет особый способ членения действительности. В связи с этим семантический анализ должен учитывать не только то, что обозначает слово, но и то, какое место оно занимает в системе понятий, выражаемых данным языком.

Следующим этапом развития структурной парадигмы стало становление компонентного анализа. Представители данного направления исходили из

того, что значение лексемы может быть представлено как совокупность минимальных семантических признаков, различные сочетания которых образуют значения других единиц одного поля [9, с. 33]. В этих условиях лексико-семантический анализ приобретает выраженный процедурный характер: исследователь выдвигает гипотезу о составе семантических компонентов, проверяет ее на материале парадигматических рядов и синтагматических контекстов, уточняет инвентарь признаков и их иерархию. Именно в рамках данного этапа складывается представление о семантической структуре слова как о системе взаимосвязанных значений и их компонентной организации.

Показательно, что уже в рамках структурной семантики значение не рассматривалось как самодостаточная сущность, существующая вне системы связей. Напротив, оно понималось как результат взаимодействия лексических единиц в пределах определенной сети оппозиций и соотношений. В этом русле лексико-семантический анализ был направлен на выявление места лексемы в системе, описание состава ее значений, установление их иерархии и определение устойчивых моделей сочетаемости. В типичных исследованиях анализировались парадигматические ряды, распределение единиц по семантическим полям и характерные контексты употребления, что позволяло достаточно точно определить семантическую зону слова и его отношения с другими элементами лексической системы [8, с. 81].

Вместе с тем структурно-системный этап, несмотря на его методологическую строгость, практически не затрагивал вопросы культурной обусловленности значения, индивидуального опыта носителя языка и вариативности интерпретации в зависимости от коммуникативной ситуации. Лексическая система при таком подходе понималась как относительно замкнутая и однородная, а носитель языка – прежде всего как носитель нормы. Подобный ракурс оказался недостаточным в условиях общего антропоцентрического поворота в гуманитарном знании, когда внимание исследователей стало смещаться от абстрактных систем к человеку как субъекту сознания, опыта и деятельности. Стремление включить в лексико-семантический анализ человеческий, культурный и когнитивный факторы привело к пересмотру его задач и исследовательского инструментария.

Антропоцентрический поворот, оказавший значительное влияние на развитие гуманитарных наук во второй половине XX века, в лингвистике был связан прежде всего с переосмыслением идей В. фон Гумбольдта и неогумбольдтианской традиции. В отличие от представления о языке как о фиксированной и завершенной системе, В. фон Гумбольдт рассматривал язык как деятельность (energeia), в процессе которой формируется и воспроизводится образ мира носителей [10, с. 54]. Согласно этой точке зрения, языковая форма не просто обозначает уже существующие сущности, а задает способ их членения, осмысления и интерпретации. Позднее неогумбольдтианцы, в частности Л. Вайсгербер, развили данную идею в рамках теории языковой картины мира, подчеркивая, что каждый язык по-

своему структурирует опыт и тем самым формирует особый способ восприятия действительности [11, с. 102].

В американской антропологической лингвистике данные идеи получили дальнейшее развитие в гипотезе лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Л. Уорфа. Исследовательский интерес в этом случае смещается от языка как абстрактной системы к тому, как носители конкретного языка воспринимают, категоризуют и интерпретируют мир через закрепленные в лексике и грамматике семантические противопоставления [12, с. 47]. Для лексико-семантического анализа это означало существенное изменение исследовательской перспективы: значение стало рассматриваться не только как элемент внутренней структуры лексикона, но и как отражение когнитивных и культурных установок, проявляющихся в языковом сознании носителей.

Именно в этом научном контексте формируется этнолингвистика в концепции Н. И. Толстого, ставшая одной из ведущих парадигм антропоцентрического изучения лексики. Основная цель данного направления заключается в реконструкции традиционной народной картины мира на основе языковых данных, прежде всего лексики фольклора, диалектов и обрядовой терминологии [13, с. 18]. Исходным положением является представление о том, что слово в традиционной культуре не только называет предмет или явление, но и закрепляет комплекс представлений, оценок и норм поведения, связанных с соответствующим фрагментом действительности. В этой связи лексико-семантический анализ в этнолингвистическом аспекте включает сбор и изучение текстов разных жанров, выделение семантически и культурно значимых лексем, описание их вариативности и контекстов употребления, сопоставление языковых данных с этнографическими материалами и последующую реконструкцию культурно значимых смыслов [13, с. 52].

Этнолингвистическая школа Н. И. Толстого убедительно показала, что лексическое значение в традиционном дискурсе нередко выступает носителем значительного объема культурной информации. Через устойчивые эпитеты, символику чисел, цветов, названия животных и растений восстанавливаются ценностные структуры культуры, представления о сакральном и профанном, о своем и чужом пространстве, о допустимых и запретных формах поведения. Этнолингвистически ориентированный лексико-семантический анализ позволяет установить, каким образом через повторяющиеся лексические модели формируются образы времени и пространства, закрепляются ритуальные сценарии и воспроизводятся мифологические оппозиции [14, с. 93]. Благодаря этому семантический анализ выходит за пределы сугубо внутриъязыкового описания и становится инструментом реконструкции культурной памяти.

Антропоцентрическая перспектива получила дальнейшее развитие в концепции ключевых идей русской языковой картины мира, разработанной А. А. Зализняком, И. Б. Левонтиной и А. Д. Шмелевым [15, с. 7]. Исследователи исходят из того, что в языке закрепляются устойчивые способы интерпретации

значимых для культуры ситуаций, состояний и ценностей, которые и образуют ее ключевые идеи. В рамках данного подхода лексико-семантический анализ применяется к специально отобранному лексико-фразеологическому материалу: для каждой ключевой идеи анализируются семантика опорных слов, их сочетаемость, типичные контексты употребления, фразеологические и паремиологические единицы. Результатом такого анализа становятся семантические очерки, в которых через описание лексики реконструируются характерные для русской культуры модели восприятия, оценки и интерпретации мира [15, с. 28–31].

С точки зрения задач настоящего исследования особое значение имеет методологический вывод, вытекающий из рассмотренных работ. Антропоцентрический и этнолингвистический подходы убеждают в том, что лексико-семантический анализ не может сводиться к фиксации так называемых объективных значений слова. Каждый акт анализа связан с интерпретацией культурных стереотипов, норм и ценностей, закрепленных в лексике. Для будущего преподавателя русского языка и литературы это означает, что работа со словом в учебной аудитории должна строиться не только вокруг словарных дефиниций, но и вокруг вопросов о том, какие культурные сценарии и модели поведения стоят за данной лексемой, какие ценностные оппозиции она актуализирует и какие различия обнаруживаются при сопоставлении русской языковой картины мира с другими национальными традициями [10, с. 119]. В этом аспекте лексико-семантический анализ выступает инструментом осмысленного диалога культур, а не формального сопоставления языковых единиц, что придает антропоцентрическому этапу развития семантического анализа особую значимость для методики преподавания.

Развитие антропоцентрического подхода в русскоязычной лингвистике привело к формированию исследовательской линии, в рамках которой лексико-семантический анализ используется для реконструкции не только семантической структуры лексикона, но и ценностно-смыслового пространства личности и культуры. Одним из ключевых понятий данного направления стало понятие языковой личности, введенное Ю. Н. Карауловым [1, с. 25]. В его концепции лексикон рассматривается как сложная иерархически организованная система, включающая вербально-семантический, когнитивный и мотивационный уровни, в которой слова выступают носителями индивидуального знания, опыта и ценностных установок. В таком ракурсе лексико-семантический анализ направлен на выявление того, какие фрагменты мира и какие типы отношений отражаются в индивидуальном словаре, как в нем распределяются культурно значимые оппозиции и какие лексические средства обслуживают различные уровни языкового сознания – от повседневного до рефлексивного [1, с. 89].

Существенный вклад в переосмысление задач лексико-семантического анализа внесла Н. Д. Арутюнова, развивавшая традицию логического анализа языка. В ее работах показано, что лексическое значение не может быть

полноценно описано без учета тех онтологических и аксиологических категорий, через которые человек осмысляет действительность: причинности, модальности, оценки, времени, пространства [5, с. 17]. В таком подходе анализ лексики непосредственно связан с реконструкцией базовых философских оппозиций, таких как необходимое и случайное, реальное и возможное, норма и отклонение. Лексико-семантический анализ, опирающийся на типологию ситуаций, модели события и действия, а также на логико-семантические основания описания значения, превращается в средство исследования способов концептуализации опыта в языке. Именно в этом заключается существенное расширение его познавательных возможностей по сравнению со структурным этапом развития семантики [5, с. 103].

Особое место в русскоязычной лингвистической традиции занимает направление, связанное с именем Ю. Д. Апресяна. В его работах лексико-семантический анализ представлен как система строго организованных процедур компонентного, синонимического и дистрибутивного анализа [14, с. 29]. Исследователь исходит из того, что значение может быть разложено на минимальные семантические компоненты, выявляемые путем сопоставления синонимических рядов, парафраз и типичных контекстов употребления. Дистрибутивный анализ, понимаемый как систематическое изучение грамматического и лексического окружения слова, позволяет уточнить состав его семантических признаков и выявить скрытые ценностные и прагматические характеристики. В рамках интегрального описания языка лексико-семантический анализ становится инструментом построения обобщенных моделей языковой картины мира, в которых лексическая система соотносится с нормативными представлениями о поведении, оценке поступков и эмоциональных состояниях [14, с. 211].

Следует подчеркнуть, что для русскоязычной традиции в целом характерно сочетание методологической строгости с устойчивым интересом к культурно и философски значимым зонам лексики, таким как ментальные состояния, этические и оценочные предикаты, глаголы движения, средства выражения модальности и другие семантически нагруженные группы. Именно в этих областях особенно отчетливо проявляется связь значения с культурными сценариями и нормами интерпретации мира. В совокупности труды Ю. Н. Караулова, Н. Д. Арутюновой и Ю. Д. Апресяна формируют такую модель лексико-семантического анализа, в которой структурное описание значения сочетается с исследованием ценностных установок и логико-философских категорий. Это делает данную традицию методологически значимой как для теоретической семантики, так и для решения прикладных задач филологического образования [14, с. 235].

В казахстанской лингвистике лексико-семантический анализ приобретает особую значимость в условиях устойчивого полилингвизма и поликультурности, когда русский язык функционирует в тесном взаимодействии с казахским и другими языками народов Казахстана. В такой ситуации анализ лексики неизбежно связан с сопоставлением различных

национальных картин мира, а также с выявлением пересечений и наложений культурных кодов. Уже в ранних работах Г. С. Сагинтаевой и Ж. Манкеевой подчеркивалась необходимость учитывать национально-культурную специфику семантики при интерпретации текстов, создаваемых в казахстанском образовательном пространстве [7, с. 21]. Исследовательницы показывают, что семантика ряда единиц русского языка в казахстанском дискурсе претерпевает изменения под влиянием казахских концептов, что проявляется в переносе значений, изменении сфер употребления и формировании новых устойчивых сочетаний.

Дальнейшее развитие данной исследовательской линии осуществляется в двух основных направлениях. С одной стороны, усиливается интерес к сопоставительному лексико-семантическому анализу, ориентированному на выявление сходств и различий в репрезентации ключевых культурных концептов в русском и казахском языках. Исследование лексики, связанной с базовыми для казахской культуры понятиями «жер», «ата-мекен», «қонақжайлық», «аруақ», показывает, что даже при наличии формальных соответствий значения этих единиц нередко расходятся по оценочным и прагматическим параметрам [9, с. 58]. С другой стороны, развивается корпусно-ориентированный подход к изучению казахстанского варианта русского языка. В его рамках анализируются частотность и сочетаемость лексем в учебных, публицистических и медиатекстах, что позволяет выявлять специфические коллокационные профили и семантические предпочтения, нехарактерные для центрального русского корпуса [6, с. 79].

Особое место в развитии данного направления занимают исследования Е. Жанпейисова, в которых казахская и русская концептосферы реконструируются посредством анализа языковых средств, вербализующих ключевые культурные смыслы [9, с. 15]. Лексико-семантический анализ в этих работах применяется к широкому кругу текстов – от художественной прозы и поэзии до публицистики и устной речи. В центре внимания находится лексика, репрезентирующая национальную идентичность, пространство, время, этические и коммуникативные нормы. На этой основе выявляются устойчивые лексико-семантические поля, через которые формируются образы своего и чужого, традиционного и современного мира. Для методики преподавания русского языка в Казахстане подобные исследования имеют особую значимость, поскольку задают важный ориентир для интерпретации текста и отбора учебного материала в условиях полилингвальной аудитории [9, с. 102].

Таким образом, отечественная традиция лексико-семантического анализа развивается на стыке лингвистического и культурологического подходов, где объектом изучения становится не только языковая система как таковая, но и реальный дискурс многоязычного общества. В этом контексте лексико-семантический анализ выступает не только средством научного описания, но и инструментом педагогической рефлексии: он позволяет выявлять зоны потенциальной межкультурной неоднозначности, формировать у обучающихся чувствительность к различиям национальных картин мира и

выстраивать диалог культур на основе научно обоснованной интерпретации значений [6, с. 118].

Переход от структурной и антропоцентрической парадигм к когнитивной лингвистике не сопровождался резким отказом от предшествующих подходов, а выступал закономерным этапом углубления интереса к внутренним ментальным механизмам, лежащим в основе языковых явлений. Если представители неогумбольдтианства и этнолингвистики акцентировали внимание на связи языка с картиной мира его носителей, то когнитивная лингвистика сосредоточилась на моделях репрезентации знания, реализуемых в лексике и грамматике. Для лексико-семантического анализа это означало необходимость учитывать не только системные и культурные параметры значения, но и структуры концептуализации, определяющие его когнитивную и психологическую обусловленность [16, с. 5].

Одним из наиболее значимых направлений когнитивной лингвистики стала теория концептуальной метафоры, разработанная Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [16, с. 42]. В соответствии с этой теорией значительная часть абстрактных понятий осмысляется через устойчивые метафорические проекции более конкретных сфер опыта, таких как пространство, движение, телесность и другие. В рамках данного подхода лексико-семантический анализ ориентирован не на описание отдельных тропов, а на выявление устойчивых метафорических моделей, проявляющихся в широких классах лексики. Так, время может интерпретироваться как движение, эмоции – как физическое давление, а общественная жизнь – как путь или борьба. Для будущего преподавателя русского языка и литературы этот подход особенно важен, поскольку дает возможность объяснять обучающимся не только значение отдельного выражения, но и ту общую когнитивную схему, которую оно представляет.

В современных условиях развитие лексико-семантического анализа все теснее связано не только с собственно лингвистическими направлениями, но и с обновлением методики профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы. В этой связи особую роль приобретают педагогические исследования, ориентированные на технологизацию обучения, повышение качества образования и внедрение инновационных средств работы с языковым материалом. Как отмечается в трудах Ш. Т. Таубаевой, С. Т. Иманбаевой и А. Е. Беркихановой, современное образование предполагает переход от репродуктивного усвоения знаний к организации учебного процесса на основе активной познавательной деятельности, рефлексии и развития профессиональных умений обучающихся [17]. Для методики формирования умений лексико-семантического анализа это означает необходимость такой организации обучения, при которой студент не просто усваивает готовые сведения о значении слова, а овладевает способами самостоятельного анализа, интерпретации и сопоставления языковых единиц.

Существенное значение в данном контексте имеет и проблема качества образования. А. К. Кусаинов, рассматривая мировые и казахстанские

тенденции развития образовательных систем, подчеркивает, что одним из важнейших показателей качества подготовки становится способность выпускника применять знания в изменяющихся профессиональных условиях, использовать современные технологии и демонстрировать аналитическую самостоятельность [18]. В приложении к филологическому образованию это означает, что лексико-семантический анализ должен осваиваться не как набор разрозненных теоретических сведений, а как практико-ориентированное профессиональное умение, обеспечивающее осмысленную работу с текстом, интерпретацию значения слова в контексте и использование современных цифровых ресурсов в учебной и исследовательской деятельности.

Особую роль в обновлении методики обучения русскому языку играют исследования, посвященные использованию телекоммуникационных и цифровых технологий. В работах С. К. Мизанбекова показано, что включение телекоммуникационных средств в процесс изучения русского языка расширяет дидактические возможности преподавателя, усиливает самостоятельную работу студентов, активизирует их познавательную деятельность и создает условия для более гибкой организации языкового материала [19]. В аспекте лексико-семантического анализа это особенно важно, поскольку цифровая среда позволяет обращаться к различным типам текстов, сопоставлять контексты употребления, выявлять особенности сочетаемости и наблюдать функционирование лексических единиц в разных коммуникативных ситуациях. Тем самым инновационные программы и онлайн-ресурсы становятся не внешним дополнением к традиционной методике, а полноценным инструментом формирования аналитических умений.

В результате лексико-семантический анализ приобретает отчетливо выраженный междисциплинарный статус. Он опирается на достижения лексической семантики, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, этнолингвистики, педагогики и цифровой гуманитаристики. Именно это обеспечивает его научную продуктивность: вне междисциплинарного подхода анализ значения либо сводится к формальному перечислению словарных дефиниций, либо утрачивает строгость, превращаясь в совокупность произвольных интерпретаций.

Для настоящего исследования принципиально важно, что именно в таком междисциплинарном формате лексико-семантический анализ может выступать теоретической основой формирования профессиональных умений у будущих преподавателей русского языка и литературы. Соединение структурного, антропоцентрического, лингвокультурного, когнитивного и цифрового ракурсов позволяет выстроить такую модель обучения, в которой за анализом отдельной лексической единицы раскрывается целостная языковая, культурная и смысловая организация текста [17–21].

Практическая значимость лексико-семантического анализа для профессиональной подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы определяется тем, что именно на лексическом уровне наиболее непосредственно закрепляются культурные коды, когнитивные модели и

ценностные доминанты, репрезентируемые в тексте. Овладение современным инструментарием лексико-семантического анализа обеспечивает формирование нескольких взаимосвязанных групп профессиональных умений. Во-первых, речь идет об аналитических умениях: способности выделять ключевые лексические единицы текста, устанавливать их место в системе семантических полей, выявлять парадигматические и синтагматические связи, определять, какие концепты и ценностные оппозиции организуют текстовое пространство. Во-вторых, лексико-семантический анализ способствует формированию интерпретационных и культурно-медиативных умений, поскольку позволяет раскрывать не только прямое значение слова, но и культурные сценарии, которые через него актуализируются, сопоставлять национальные картины мира и объяснять закрепленные в лексике представления о времени, пространстве, личности, обществе и нравственных нормах. Особую значимость это приобретает в полилингвальной казахстанской аудитории, где сопоставление русской и казахской лексики позволяет выявлять различия в ценностных установках и коммуникативных моделях [20, с. 511–527]. В-третьих, современный лексико-семантический анализ, реализуемый с опорой на цифровые и телекоммуникационные ресурсы, способствует формированию исследовательских и цифровых умений: будущий преподаватель учится формулировать семантические гипотезы, проверять их на широком текстовом материале, сопоставлять контексты употребления, анализировать сочетаемость и интерпретировать полученные результаты в учебных целях [19]. Наконец, лексико-семантический анализ оказывает непосредственное влияние на формирование рефлексивной профессиональной позиции преподавателя, поскольку позволяет осмыслить собственный выбор языковых средств, способы объяснения значений и характер взаимодействия с обучающимися в процессе работы со словом и текстом.

Проведенный теоретико-методологический обзор позволяет сделать вывод о том, что лексико-семантический анализ представляет собой развивающуюся междисциплинарную методологию, прошедшую путь от структурного описания значения к комплексному исследованию лексики как формы репрезентации культуры, знания и коммуникативного опыта. На структурно-системном этапе были сформированы базовые представления о семантическом поле, парадигматических и синтагматических отношениях, компонентной организации значения, что позволило рассматривать лексикон как упорядоченную систему [9, с. 33]. Антропоцентрическое, этнолингвистическое и лингвокультурное направления расширили возможности лексико-семантического анализа, показав его значимость для реконструкции национальных картин мира и культурных сценариев. Русскоязычная традиция логического и интегрального описания языка усилила внимание к ценностным, прагматическим и философским аспектам значения [14, с. 211]. В современных условиях эта теоретическая база дополняется педагогическими и методическими исследованиями,

ориентированными на качество образования, технологизацию обучения, использование цифровых средств и учет лингвокультурных факторов в преподавании русского языка [17–21]. Это позволяет рассматривать лексико-семантический анализ не как узкоспециальную теоретическую процедуру, а как важный компонент профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы.

Следовательно, лексико-семантический анализ в его современном понимании выступает теоретической и методической основой формирования профессиональных умений работы со словом и текстом. Его сущность заключается в соединении системного, антропоцентрического, лингвокультурного и цифрового подходов, а его практическая значимость – в возможности целенаправленно развивать у будущего преподавателя умения анализа, интерпретации, сопоставления и методически обоснованного объяснения лексических явлений. Представленная теоретико-методологическая основа закономерно подводит к рассмотрению следующего аспекта исследования – психолого-педагогических и дидактических условий, обеспечивающих эффективное формирование профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы в процессе вузовской подготовки.

1.2 Специфика профессиональной подготовки будущих преподавателя русского языка и литературы в Казахстане: актуальное состояние и интеграция лексико-семантического компонента

Как показал анализ эволюции лексико-семантического анализа в лингвистике, представленный в подразделе 1.1, современное понимание данного метода основывается на сочетании структурного, антропоцентрического, когнитивного и цифрового подходов. В системе высшего педагогического образования Казахстана такой методологический синтез должен находить отражение в нормативных основаниях и целевых установках профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы. Государственные общеобязательные стандарты высшего образования Республики Казахстан ориентируют вузы на компетентностную модель подготовки, в рамках которой результаты обучения определяются не только объемом усвоенных знаний, но и уровнем сформированности профессиональных умений, включая способность анализировать, интерпретировать и использовать текст в полилингвальном и цифровом образовательном пространстве [22, с. 94–97].

Согласно данным Национального центра образовательной статистики, в 2023/2024 учебном году подготовка по образовательным программам, связанным с русским языком и литературой, а также преподаванием русского языка в школах с нерусским языком обучения, осуществлялась в 42 высших учебных заведениях Казахстана [22, с. 101–103]. Это свидетельствует о том, что филологическое образование в современных условиях выходит за рамки

узкопрофессиональной подготовки и приобретает значение важного ресурса сохранения языкового и культурного многообразия страны. В документах, регулирующих реализацию государственной языковой политики, в том числе в рамках идеи триединства языков, подчеркивается, что выпускник филологического профиля должен быть способен профессионально действовать в казахско-русско-англоязычном образовательном пространстве, выступая посредником между различными языковыми и культурными системами [23, с. 34–36].

Анализ целевых формулировок, представленных в государственных стандартах и типовых образовательных программах, показывает, что значительная часть заявленных компетенций прямо или косвенно связана с лексико-семантическим уровнем профессиональной подготовки. К числу ожидаемых результатов обучения относятся умение осуществлять научный и учебный анализ текста на основе современных методов лингвистического исследования, способность выявлять и интерпретировать культурно обусловленные смыслы, закрепленные в лексике и фразеологии, а также готовность использовать цифровые ресурсы, включая корпуса и инструменты конкордансного анализа, для проверки лингвистических гипотез [24, с. 18–20]. Иными словами, нормативная модель выпускника фактически предполагает владение лексико-семантическим анализом как значимым инструментом профессиональной деятельности, даже если сам этот термин не всегда получает в стандартах прямое и систематическое обозначение.

Вместе с тем исследователи, анализирующие качество филологического образования, обращают внимание на противоречие между нормативно заявленными целями и реальной организацией образовательного процесса. Так, в исследовании А. К. Кульневой подчеркивается, что компетентностная направленность государственных стандартов не всегда получает полноценное отражение в содержании учебных дисциплин и системе оценивания: при декларировании аналитической и исследовательской подготовки значительная часть образовательных программ продолжает опираться преимущественно на лекционно-репродуктивные формы освоения материала [23, с. 41–44]. В результате лексико-семантический анализ в практическом измерении нередко оказывается не системообразующим компонентом подготовки, а лишь отдельным разделом в курсах лексикологии и анализа текста, не обеспечивающим сквозного формирования соответствующих профессиональных умений.

Уже на уровне нормативных и целевых установок выявляется одно из ключевых противоречий современной профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы. С одной стороны, государственные стандарты и документы, регулирующие языковую политику, предъявляют высокие требования к уровню сформированности аналитических, интерпретационных и цифровых умений выпускника. С другой стороны, в структуре образовательных программ пока не представлена в достаточной степени целостная и методически выстроенная модель

включения лексико-семантического анализа в процесс профессиональной подготовки. Несогласованность между заявленными целями и механизмами их практической реализации делает необходимым более детальный анализ полилингвального контекста подготовки будущего учителя и реального состояния формирования лексико-семантических умений в вузовском образовании Казахстана.

Ключевой особенностью казахстанской системы подготовки преподавателя русского языка и литературы является функционирование в условиях естественного билингвизма и устойчивого полилингвизма значительной части студенческого контингента. Для подавляющего большинства обучающихся русский язык осваивается и используется не в изолированной монолингвальной среде, а в постоянном взаимодействии с казахским и, в возрастающей степени, английским языком. Это определяет не только специфику языковой социализации, но и формирует особый тип лингвистического сознания, который необходимо учитывать при проектировании лексико-семантического компонента профессиональной подготовки.

Эмпирические исследования казахстанских ученых показывают, что у билингвальных и полилингвальных студентов выявляются специфические особенности языкового сознания, выражающиеся в повышенной гибкости семантических ассоциаций, способности к быстрому переключению между различными системами концептуализации и чувствительности к межъязыковым смысловым нюансам [25, с. 112–114]. Как отмечает Е. К. Абакан, в данном случае речь идет не просто о сосуществовании двух языков в сознании носителя, а о более сложном надъязыковом уровне, на котором русский и казахский лексиконы вступают в активное взаимодействие и образуют единую, хотя и внутренне неоднородную семантическую систему [25, с. 129–131]. В этих условиях лексико-семантический анализ в учебном процессе закономерно приобретает сопоставительный и межкультурный характер, поскольку анализ значения русской лексемы нередко вызывает у студентов ассоциации с соответствующими или близкими по смыслу единицами казахского языка.

В работах Т. Д. Джаныбековой, посвященных сопоставлению ключевых концептов русской и казахской культур, таких как «родина» / «отан», «судьба» / «тағдыр», «воля» / «еркіндік» и других, убедительно показано, что даже при наличии очевидных переводных соответствий семантические поля этих лексем организованы по-разному, что проявляется в характерных коллокациях, жанровом распределении и ценностных акцентах [26, с. 58–61]. Анализ подобных пар позволяет выявить не только зоны семантического расхождения, но и области частичного совпадения, в которых особенно вероятны межъязыковые переносы и интерференция. Для будущего преподавателя русского языка и литературы понимание таких зон имеет принципиальное значение, поскольку именно в них возникают типичные смысловые ошибки,

коммуникативные затруднения и случаи неполного понимания при преподавании русского языка в полилингвальной аудитории.

Вместе с тем результаты анализа рабочих программ и методических материалов свидетельствуют о том, что полилингвальный контекст чаще всего рассматривается лишь как общее условие обучения, но значительно реже используется как системный ресурс формирования лексико-семантических умений. В курсах лексикологии и лингвистического анализа текста задания, ориентированные на сопоставительный лексико-семантический анализ, включая сопоставление русских и казахских лексико-семантических полей, анализ межъязыковых концептуальных сдвигов и реконструкцию фрагментов национальных картин мира, либо отсутствуют, либо представлены в виде отдельных упражнений, не складывающихся в последовательную дидактическую систему [24, с. 89–91].

В условиях полилингвального образовательного пространства выявляется еще одно методологически значимое противоречие. С одной стороны, билингвизм и полилингвизм студентов создают благоприятные предпосылки для раскрытия антропоцентрического и этнолингвистического потенциала лексико-семантического анализа, поскольку именно систематическое сопоставление лексико-семантических структур русского и казахского языков способствует развитию металингвистической и межкультурной компетенции будущего преподавателя [26, с. 93–95]. С другой стороны, действующая учебная практика задействует этот ресурс лишь частично, во многом оставляя студентов без целенаправленной методической поддержки в процессе выстраивания смысловых и когнитивных связей между двумя языками.

Для перехода от общей характеристики нормативно-целевых установок и полилингвального контекста к оценке реального состояния лексико-семантической подготовки представляется целесообразным обратиться к анализу учебно-методической документации ведущих казахстанских вузов, реализующих программы подготовки преподавателя русского языка и литературы. В настоящем исследовании такая характеристика основывается на изучении типовых рабочих программ дисциплин «Современный русский язык. Лексикология», «Лексикология русского языка», «Лингвистический анализ текста» и смежных курсов, размещенных в открытом доступе на официальных сайтах ведущих университетов (КазНУ им. аль-Фараби, ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, Карагандинский университет им. Е. А. Букетова и др.), а также на обобщениях, представленных в работах Г. С. Сагинтаевой и А. К. Кульневой [22, с. 31–35]. При этом учитывались следующие параметры: общая структура содержания, формулировки планируемых результатов обучения, преобладающие типы учебных заданий, формы текущего и итогового контроля, а также характер упоминания и использования цифровых инструментов.

Обобщение изученных материалов позволяет сделать вывод о преобладании нормативно-описательной парадигмы в представлении лексико-

семантического материала в системе профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы. Как показывают исследования, центральное место в содержании соответствующих курсов по-прежнему занимают традиционные темы: классификация словарного состава, типология семантических изменений, виды лексико-семантических отношений, характеристика основных лексикографических ресурсов [24, с. 120–122]. Освоение этих разделов чаще всего осуществляется в лекционном формате и сопровождается заданиями репродуктивного или алгоритмического типа, предполагающими определение вида переносного значения, установление типа омонимии, выделение сем в структуре значения и другие аналогичные операции. В результате лексико-семантический анализ во многом сводится к распознаванию и обозначению уже заданных категорий, а не к полноценному исследовательскому осмыслению текста как носителя значения.

Особенно показательно, что даже в дисциплинах, в названии которых непосредственно заявлен лингвистический анализ текста, лексико-семантический уровень нередко оказывается фрагментарным и подчиненным задачам общего стилистического или структурно-грамматического анализа. Во многих учебных заданиях текст выступает не как сложная семиотическая и культурная целостность, а лишь как иллюстративная основа для демонстрации отдельных словарных явлений [23, с. 52–54]. Подобный подход вступает в противоречие с тем пониманием лексико-семантического анализа, которое было обосновано в подразделе 1.1, где он рассматривается как комплексная аналитическая процедура, включающая работу с парадигматическими и синтагматическими отношениями, культурно обусловленными коннотациями, семантической преференцией и семантической просодией.

Аналогичная ситуация наблюдается и в сопоставительном, межкультурном измерении лексико-семантического анализа. Несмотря на полилингвальный характер подготовки, сравнительно-лексико-семантический компонент, включающий сопоставление русских и казахских лексико-семантических полей, анализ межъязыковых концептов и рассмотрение типичных зон семантической интерференции, либо не получает системного оформления, либо представлен отдельными факультативными и эпизодическими заданиями без четко обозначенных целей, этапов и критериев оценивания [24, с. 125–127]. В результате формирование у студентов умений осмысленно сопоставлять лексику разных языков оказывается не специально организованной педагогической задачей, а побочным эффектом общего обучения.

Не менее уязвимым элементом оказывается цифровой компонент лексико-семантической подготовки. По данным аналитических обзоров и мониторингов, отраженных, в частности, в отчетах Национального центра образовательной статистики и ряде специальных исследований, Национальный корпус русского языка, формирующийся Национальный корпус казахского языка, а также иные корпусные и конкордансные ресурсы в большинстве учебных программ фигурируют преимущественно на уровне

общетеоретических упоминаний либо переносятся в раздел «самостоятельная работа студента» без четкого задания и критериев контроля [27, с. 51–53]. Подчеркивается, что систематическое включение корпусных упражнений в структуру практических занятий и оценочных процедур пока является исключением, а не правилом, и по существу носит экспериментальный характер [27, с. 51–53].

Обобщенная картина, полученная в результате анализа образовательных программ, рабочих учебных планов и методических материалов филологического профиля, представлена в Таблице 1. В ней отражены основные компоненты содержания лексико-семантической подготовки, характер их представленности в учебном процессе, преобладающие типы заданий и особенности использования цифровых ресурсов. Таблица показывает, что в структуре подготовки доминируют теоретико-описательные компоненты, тогда как сопоставительный, исследовательский и цифровой аспекты представлены значительно слабее. Таблица носит качественно-аналитический характер и отражает наиболее устойчивые тенденции, выявленные в ходе анализа образовательных программ и методических материалов.

Таблица 1 – Доминирующие компоненты содержания лексико-семантической подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы в вузах Казахстана

Компонент содержания	Характер представленности в образовательных программах	Преобладающий характер заданий	Использование цифровых ресурсов
Теоретические основы лексикологии	Широко представлен	Репродуктивный (конспектирование, пересказ, тестовые задания)	Как правило, отсутствует
Системные отношения в лексике (семантические поля, синонимия, антонимия, гипонимия и др.)	Представлен устойчиво	Частично-поисковый (анализ примеров по образцу, классификация языковых единиц)	Эпизодическое
Компонентный анализ значения	Представлен умеренно	Репродуктивно-алгоритмический (выполнение анализа по заданной схеме)	Минимальное или отсутствует
Анализ лексики в художественном и публицистическом тексте	Представлен выборочно	Интерпретационный (ответы на вопросы, мини-анализ, комментарий)	Ограниченное, без системного корпусного анализа

Продолжение Таблицы 1

Компонент содержания	Характер представленности в образовательных программах	Преобладающий характер заданий	Использование цифровых ресурсов
Сопоставительный лексико-семантический анализ (русский / казахский)	Представлен фрагментарно	Эпизодический, чаще в виде отдельных сравнительных заданий	Как правило, отсутствует
Цифровые методы лексико-семантического анализа (корпуса, конкордансеры, онлайн-ресурсы)	Представлены слабо	Демонстрационный или ознакомительный	Фрагментарное, несистемное

Данные, представленные в таблице, подтверждают, что в структуре подготовки преобладают теоретико-описательные компоненты, тогда как сопоставительный, исследовательский и цифровой аспекты реализуются значительно слабее.

В совокупности анализ образовательных программ и описанной выше методической практики позволяет выявить третье фундаментальное противоречие: между нормативно декларируемой исследовательской, межкультурной и цифровой направленностью подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы, с одной стороны, и преобладанием традиционного, нормативно-описательного и репродуктивного подхода к лексико-семантическому материалу – с другой [23, с. 60–62]. Как справедливо отмечает Л. А. Шкутина, фрагментарность содержания и его распределение между различными дисциплинами нередко приводят к тому, что значимые профессиональные компоненты подготовки не оформляются как целостная, сквозная линия развития студента, а оказываются рассредоточенными и методически несогласованными [28, с. 73–76]. В отношении лексико-семантического анализа это означает, что он нередко сохраняет статус периферийного фрагмента отдельных курсов, а не выступает системообразующим компонентом профессиональной подготовки.

Современный этап развития лексико-семантического анализа непосредственно связан с цифровизацией гуманитарного знания и внедрением корпусно-ориентированных методов исследования. Для системы подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы в Казахстане это означает, что овладение лексико-семантическим анализом в профессионально значимой форме становится затруднительным без систематического включения в образовательный процесс корпусных ресурсов, конкордансных программ и базовых процедур обработки языковых данных. Однако институционализация цифрового компонента в реальной учебной практике,

как показывают аналитические материалы, протекает неравномерно и во многом фрагментарно.

С одной стороны, на нормативном уровне цифровизация закреплена как один из приоритетных векторов развития высшего образования. В стратегических документах Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан предполагающей владение специализированными программными средствами в предметной области. В учебных планах филологического профиля появляются дисциплины, связанные с основами компьютерной лингвистики, электронными образовательными ресурсами и мультимедийными технологиями обучения языку; в отдельных вузах создаются локальные электронные корпуса учебных текстов, разрабатываются электронные хрестоматии и базы заданий [27, с. 39–41; 47, с. 8–12].

С другой стороны, в материалах Национального центра образовательной статистики и в исследованиях, посвященных цифровой трансформации образования, фиксируется устойчивый разрыв между декларируемыми целями цифровизации и фактической практикой использования цифровых инструментов в лингвистическом образовании [27, с. 45–47; 30, с. 112–118]. Отмечается, что значительная часть преподавателей филологических направлений ограничивается эпизодическим обращением к корпусам и конкордансным программам, например демонстрацией отдельных поисковых операций или иллюстрацией отдельных коллокаций, несмотря на признание их высокого дидактического потенциала и формальное закрепление соответствующих требований в стандартах высшего образования. В результате цифровые ресурсы функционируют преимущественно в демонстрационном режиме и пока редко становятся основой для последовательного формирования устойчивых исследовательских умений студентов в области лексико-семантического анализа.

Особое значение для подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы приобретает понятие цифровой лингвистической грамотности, под которой, вслед за А. М. Ахметовой, можно понимать совокупность умений формулировать семантическую гипотезу, строить корпусный запрос, отбирать релевантную выборку контекстов, интерпретировать частотные показатели и представлять результаты анализа в наглядной форме [30, с. 61–63]. Исследовательница подчеркивает, что у значительной части выпускников филологических направлений навыки работы с корпусами и программами конкордансного анализа остаются фрагментарными: они способны воспроизводить отдельные операции по образцу, однако испытывают затруднения при самостоятельной постановке исследовательской задачи и интерпретации полученных данных. При этом, как показывают ее наблюдения, сами обучающиеся высоко оценивают потенциал корпусных и иных цифровых ресурсов для углубления текстового анализа, но пока не воспринимают владение ими как обязательный и интегральный компонент собственной профессиональной компетентности [30, с. 115–118].

Содержательный анализ рабочих программ подтверждает, что цифровой компонент лексико-семантической подготовки чаще всего носит декларативный характер. Корпусно-ориентированные методы либо упоминаются в тематических планах без конкретизации учебных заданий, форм контроля и ожидаемых результатов, либо отнесены к сфере самостоятельной работы студента без необходимого методического сопровождения [27, с. 51–53]. В результате складывается ситуация, которую можно определить как цифровой декоративизм: наличие корпуса, электронной платформы или онлайн-ресурса фиксируется в документации, однако это не приводит к реальному изменению содержательной и процедурной организации обучения лексико-семантическому анализу.

С точки зрения задач настоящего исследования данная ситуация приобретает особую значимость, поскольку именно корпусно-ориентированный лексико-семантический анализ обеспечивает переход от интуитивного понимания значения слова к его контекстуально и эмпирически обоснованной интерпретации [19, с. 141–145]. Отсутствие систематической работы с корпусами и цифровыми инструментами лишает будущего преподавателя русского языка и литературы возможности выстраивать собственные учебно-методические решения на основе объективированных данных реального употребления языковых единиц, ограничивая его профессиональную деятельность преимущественно интуицией и фрагментарным опытом. В результате цифровой компонент, потенциально способный стать одним из ключевых элементов современной модели лексико-семантического анализа в профессиональной подготовке, в реальной практике сохраняет периферийный и недостаточно освоенный характер, что образует еще одно существенное методологическое противоречие.

Не менее важным измерением профессиональной подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы является система оценки сформированности лексико-семантических умений. Именно процедуры текущего и итогового контроля в значительной степени фиксируют реальные приоритеты содержания подготовки: те виды деятельности, которые не получают отражения в системе оценивания, фактически начинают восприниматься студентами как второстепенные, независимо от их декларируемой значимости в стандартах и образовательных программах [29, с. 17–19].

Анализ фондов оценочных средств по дисциплинам лексикологического и текстоцентрического профиля, проведенный на материале трех ведущих вузов – КазНУ имени аль-Фараби, ЕНУ имени Л. Н. Гумилева и Карагандинского университета имени Е. А. Букетова, – показывает преобладание форм контроля, ориентированных главным образом на проверку репродуктивных знаний и алгоритмических умений. К ним относятся тестовые задания закрытого типа, традиционные письменные экзамены, коллоквиумы, предполагающие воспроизведение теоретических положений и выполнение стандартных упражнений, таких как определение вида лексического значения,

установление типа семантического переноса, классификация лексических единиц и другие аналогичные операции [22, с. 123–125].

Вместе с тем задания, предполагающие развернутый лексико-семантический анализ реального текста, включая построение семантических полей, анализ коллокаций и семантической преференции, реконструкцию культурных коннотаций и сопоставительный анализ русско-казахских концептов, встречаются значительно реже и, как правило, выносятся в сферу самостоятельной работы или курсового проектирования без четко разработанных критериев оценивания [23, с. 75–77]. В результате студент получает противоречивый сигнал: с одной стороны, в тематических планах и методических рекомендациях подчеркивается значимость исследовательского, интерпретационного и сопоставительного лексико-семантического анализа, с другой – его реальная роль в структуре итоговой оценки остается ограниченной и недостаточно определенной.

Как подчеркивает М. Б. Бектурова, сложившаяся практика оценивания филологической подготовки во многом воспроизводит традиционную парадигму, в рамках которой проверяется прежде всего знание терминологического аппарата и способность воспроизводить теоретические классификации, тогда как умение применять этот аппарат при анализе сложных текстов, выявлять культурные концепты и использовать цифровые ресурсы остается на периферии контрольных процедур [29, с. 23–26]. В качестве одного из направлений обновления исследователь предлагает переход к многоуровневой системе оценивания, включающей наряду с тестовыми и экзаменационными формами специально разработанные аналитические задания. К их числу относятся кейсы по лексико-семантическому анализу текстов различных жанров, предполагающие целостное описание семантических полей, коннотаций, пресуппозиций и семантической преференции; сопоставительные задания, ориентированные на выявление различий в русско-казахских концептуальных структурах и их педагогическую интерпретацию; а также цифровые задания, требующие использования корпусных ресурсов и конкордансных программ для проверки семантических гипотез и представления результатов анализа [29, с. 29–31].

Отдельную проблему представляет отсутствие четко разработанных критериев оценивания лексико-семантических умений. Даже в тех случаях, когда в фонды оценочных средств включаются задания исследовательского характера, критерии их проверки нередко формулируются слишком обобщенно – через полноту ответа, логичность изложения и аргументированность выводов, – без учета специфики лексико-семантического анализа как сложного комплекса аналитических, интерпретационных и цифровых действий [24, с. 133–135]. Это затрудняет не только объективную оценку результатов, но и формирование у студентов рефлексивного понимания собственных сильных и слабых сторон в области лексико-семантического анализа.

С позиции профессиональной подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы подобная практика оценивания имеет существенные последствия. Выпускник, не прошедший через систему прозрачных и содержательно выстроенных критериев оценки лексико-семантических умений, в дальнейшем едва ли сможет самостоятельно конструировать адекватные диагностические процедуры для школьников. В результате воспроизводится замкнутый круг: преобладание теоретических знаний в вузовской системе контроля приводит к аналогичной направленности школьного оценивания, при которой лексико-семантический анализ фактически сводится к проверке словарных значений и знанию терминологического аппарата.

В области оценивания обнаруживается и другое системное противоречие: между заявленной задачей формирования сложного комплекса лексико-семантических умений – аналитических, интерпретационных, сопоставительных и цифровых – и доминированием упрощенных форм контроля, ориентированных главным образом на теоретическую информированность и выполнение алгоритмизованных операций [22, с. 125–127].

Анализ нормативных оснований подготовки, полилингвального контекста, содержания образовательных программ, цифрового компонента и действующих процедур оценивания позволяет сделать вывод о том, что в современной системе профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы лексико-семантический компонент обладает высокой теоретической значимостью, однако пока не получил достаточной степени системной и методически выверенной интеграции. Именно этим определяется необходимость разработки такой модели подготовки, в которой лексико-семантический анализ выступал бы не эпизодическим элементом отдельных дисциплин, а целостным компонентом профессионального становления будущего преподавателя.

Во-первых, становится очевидным, что лексико-семантический анализ следует понимать не как частный раздел лексикологии или анализа текста, а как междисциплинарную основу профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы. В структурном плане он объединяет несколько взаимосвязанных компонентов: лингвистический, предполагающий овладение понятийным аппаратом современной лексической семантики, включая идеи семантических полей, компонентного анализа и прототипической организации значения [11, с. 119]; антропоцентрический и межкультурный, связанный с освоением способов реконструкции национальных картин мира и культурных сценариев на материале русской и казахской лексики, а также с развитием чувствительности к межъязыковым смысловым расхождениям [9, с. 15]; цифровой, ориентированный на формирование цифровой лингвистической грамотности, умений работать с корпусами, конкордансными программами и использовать количественные данные для проверки семантических гипотез [19, с. 101]; педагогический,

связанный со способностью адаптировать лексико-семантический анализ к задачам школьного обучения, возрастным особенностям обучающихся и целям формирования читательской и коммуникативной компетенции [6, с. 118].

Во-вторых, такое понимание лексико-семантического анализа как интегративного компонента позволяет концептуально описать основные системные противоречия профессиональной подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы, выявленные в данном подразделе. Эти противоречия следует рассматривать не просто как отдельные недостатки существующей практики, а как точки напряжения между различными уровнями организации образовательного процесса – нормативным, содержательно-методическим, технологическим и оценочным.

Промежуточный итог анализа выявленных противоречий может быть представлен следующим образом. Первое противоречие связано с несоответствием между высокими нормативно-целевыми требованиями и фрагментарностью их методической реализации. Государственные стандарты и документы, регулирующие языковую политику, задают модель выпускника, владеющего современными методами лингвистического анализа, межкультурной интерпретацией и цифровыми инструментами [22, с. 94–97], однако в учебных планах и программах лексико-семантический анализ по-прежнему сохраняет статус локального раздела отдельных дисциплин и не образует сквозной линии профессионального развития.

Второе противоречие проявляется в несоответствии между высоким полилингвальным потенциалом подготовки и ограниченным использованием сопоставительного лексико-семантического анализа в учебной практике. Естественный билингвизм и полилингвизм студентов создают благоприятные условия для антропоцентрического и этнолингвистического анализа лексики [26, с. 58–61], однако сопоставительные задания, направленные на системную реконструкцию русско-казахских концептов и национальных картин мира, носят, как правило, эпизодический характер и не обеспечивают целостного формирования межкультурной компетенции.

Третье противоречие связано с расхождением между декларируемой цифровизацией подготовки и реальным уровнем цифровой лингвистической грамотности студентов. Наличие корпусных ресурсов и нормативных установок, ориентированных на использование цифровых инструментов в обучении, предполагает активное включение корпусных методов в освоение лексико-семантического анализа. Однако эмпирические данные свидетельствуют о том, что у значительной части выпускников соответствующие умения остаются недостаточно сформированными, а цифровой компонент подготовки нередко сохраняет преимущественно демонстрационный характер [30, с. 58–63].

Четвертое противоречие проявляется в несоответствии между сложностью целевых лексико-семантических умений и упрощенным характером действующих систем оценивания. Несмотря на то что в стандартах и методических рекомендациях декларируется необходимость формирования

аналитических, интерпретационных, сопоставительных и цифровых умений, преобладающие формы контроля ориентированы главным образом на проверку теоретической осведомленности и выполнение алгоритмических операций, тогда как задания исследовательского типа и корпусно-ориентированные кейсы по-прежнему остаются на периферии оценочных процедур [29, с. 23–31].

Выявление данных противоречий создает теоретико-методологическую основу для разработки интегративной модели лексико-семантического компонента в системе вузовской подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы. В рамках такой модели лексико-семантический анализ должен рассматриваться как методологическое ядро подготовки, объединяющее лингвистическое, межкультурное, цифровое и педагогическое измерения; как содержательный стержень ряда дисциплин, включая лексикологию, анализ текста, методику преподавания русского языка и курсы, ориентированные на работу в полилингвальной аудитории; а также как сквозной объект оценивания, реализуемый через специально разработанные аналитические кейсы, проекты и цифровые задания.

Именно в таком интегративном формате лексико-семантический анализ может стать действенным инструментом обновления профессиональной подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы в вузе, обеспечивая согласование достижений современной лингвистики, запросов полилингвального образовательного пространства и возможностей цифровой образовательной среды. Логическим продолжением проведенного анализа становится обращение к следующему уровню теоретико-методологического обоснования исследования – рассмотрению психолого-педагогических и дидактических механизмов формирования лексико-семантических умений.

1.3 Цифровые ресурсы и технологии как инструмент модернизации обучения лексико-семантическому анализу

Цифровизация образования и интенсивное развитие современных педагогических технологий существенно изменили контекст формирования профессиональных умений будущих преподавателей русского языка и литературы. Если традиционная модель языковой подготовки строилась преимущественно вокруг учебника, лекционно-семинарской коммуникации и ограниченного круга печатных текстов, то современное образовательное пространство все в большей степени определяется использованием электронных образовательных ресурсов, цифровых платформ, облачных сред, мультимедийных средств, корпусов текстов и интерактивных форм учебного взаимодействия [31, с. 18–21]. В этих условиях меняется не только набор инструментов, доступных преподавателю, но и сама логика обучения: освоение материала перестает быть исключительно линейным и репродуктивным, а все чаще приобретает модульный, исследовательский и деятельностный характер.

Вопрос о роли технологий в образовательном процессе получил развернутое освещение в трудах казахстанских и российских исследователей педагогической технологии. Так, Г. М. Кусаинов рассматривает педагогическую технологию как целостную систему организации учебного процесса, включающую теоретические основания, этапность, прогнозируемость результата и практическую направленность обучения [34, с. 102–105]. В таком понимании технология обучения не сводится к использованию отдельных технических средств, а выступает способом проектирования учебной деятельности, при котором содержание, методы, формы и результаты обучения находятся в системной взаимосвязи. Для обучения лексико-семантическому анализу это особенно важно, поскольку данный вид подготовки требует не разрозненного включения отдельных упражнений, а выстраивания последовательной системы действий: постановки аналитической задачи, отбора языкового материала, наблюдения над употреблением лексических единиц, интерпретации значений, сопоставления контекстов и формулирования обоснованных выводов.

Сходную мысль развивает С. К. Исламгулова, подчеркивая, что технологизация процесса обучения предполагает повышение его управляемости, целенаправленности и результативности [35, с. 97]. В ее подходе акцент делается на проектировании учебного процесса как последовательности взаимосвязанных этапов, каждый из которых ориентирован на достижение конкретного дидактического результата. Применительно к обучению лексико-семантическому анализу это означает необходимость такой организации работы, при которой студент не просто знакомится с понятийным аппаратом лексической семантики, но и осваивает процедуры анализа значения в действии: учится формулировать гипотезу, работать с текстовым материалом, сопоставлять языковые факты, видеть культурно и контекстуально обусловленные смысловые различия. Именно технологический подход позволяет превратить лексико-семантический анализ из теоретического раздела курса в устойчиво формируемое профессиональное умение.

Особое значение для настоящего исследования имеют и положения И. В. Никишиной, связывающей инновационные педагогические технологии с организацией учебно-воспитательного и методического процессов на основе интерактивных форм и методов обучения [36, с. 21–23]. В ее работе подчеркивается, что современная образовательная среда требует активизации обучающегося как субъекта познавательной деятельности, а не как пассивного потребителя готовой информации. Для лексико-семантического анализа это имеет принципиальное значение, поскольку его полноценное освоение возможно только в условиях аналитически насыщенной и интерактивной работы с языковым материалом. Использование цифровых технологий, интерактивных заданий, электронных текстовых баз, коллективных форм обсуждения и онлайн-платформ позволяет приблизить учебный процесс к исследовательской практике, в которой значение слова раскрывается не через

механическое воспроизведение дефиниции, а через самостоятельное выявление его контекстуальных, системных и культурных характеристик.

Следовательно, цифровые технологии в обучении лексико-семантическому анализу нельзя рассматривать как внешнее дополнение к традиционному курсу. Их значение определяется тем, что они позволяют перестроить саму структуру учебной деятельности. Если в традиционной модели анализ значения часто ограничивался отдельными иллюстративными примерами, заранее отобранными преподавателем, то в цифровой среде студент получает возможность обращаться к более широкому кругу текстов, сопоставлять различные контексты употребления, фиксировать повторяющиеся модели сочетаемости, наблюдать вариативность значений и формулировать выводы на основе большего объема языковых данных. Иными словами, цифровая среда не просто расширяет объем доступного материала, но и меняет способ обоснования учебного анализа, делая его более последовательным, наглядным и аргументированным.

Существенные изменения затрагивают и профессиональный профиль преподавателя. В условиях цифрового образования он уже не может ограничиваться ролью носителя знаний и транслятора готовой информации. Современный преподаватель русского языка и литературы выступает одновременно как методист, проектировщик учебных заданий, организатор интерактивного взаимодействия и модератор исследовательской деятельности студентов. В логике работ Г. М. Кусаинова, С. К. Исламгуловой и И. В. Никишиной это означает, что профессиональная компетентность преподавателя должна включать не только предметное знание, но и умение технологически выстраивать учебный процесс, использовать инновационные формы работы и интегрировать цифровые инструменты в систему достижения образовательных результатов [34–36]. Для обучения лексико-семантическому анализу такая установка особенно значима, поскольку именно преподаватель задает сценарий перехода от теоретического знания о слове к его аналитическому исследованию в тексте.

Глобальные тенденции цифровизации актуализируют и требование междисциплинарности подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы. Современная цифровая образовательная среда предполагает, что она ориентируется не только в лингвистической теории, но и в основах цифровой грамотности, электронных ресурсах, принципах организации онлайн-взаимодействия, проектной деятельности и интерактивного обучения. В этом контексте модернизация обучения лексико-семантическому анализу не может сводиться к формальному добавлению цифрового модуля или к эпизодическому использованию отдельных ресурсов. Необходима такая модель учебного курса, в которой цифровые технологии выступают структурообразующим фактором организации учебной деятельности, обеспечивая согласованность целей, содержания, процедур анализа и способов оценки результата.

Ключевым условием такой модернизации выступает системное освоение студентами цифровых ресурсов, обеспечивающих доступ к аутентичным языковым данным и инструментам их анализа. В современном филологическом образовании целесообразно выделять несколько функциональных групп ресурсов, различающихся по своему дидактическому потенциалу [36; 37]. Вместе с тем принципиально важно подчеркнуть, что сама по себе классификация ресурсов еще не решает методическую задачу. Для данного исследования значим не максимально широкий набор цифровых средств, а отбор именно тех ресурсов и технологий, которые функционально соотносятся с формированием умений лексико-семантического анализа и могут быть включены в логически выстроенный сценарий профессиональной подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы.

Базовой ресурсной основой цифрового лексико-семантического анализа являются национальные и специализированные корпуса текстов. Национальный корпус русского языка, корпусные проекты по английскому и другим мировым языкам, а также формирующиеся корпуса казахского языка представляют собой размеченные массивы аутентичных текстов, снабженные морфологической, синтаксической, а в ряде случаев и семантической аннотацией [38, с. 41–43]. В корпусной лингвистике такие ресурсы рассматриваются как эмпирическая база для изучения частотности, коллокационной сочетаемости, вариативности значений, жанрово-регистровых особенностей употребления и, при наличии соответствующего материала, диахронической динамики лексики. В дидактическом плане ценность корпусов определяется тем, что они дают студенту возможность наблюдать функционирование слова в большом числе контекстов, сопоставлять его употребление в разных типах текстов, выявлять устойчивые сочетания и типичные контекстуальные сценарии актуализации значения. В таких условиях корпус перестает быть лишь иллюстрацией к теоретическому материалу и приобретает статус эмпирической основы анализа, на которой обучающийся осваивает умение формулировать и проверять семантические гипотезы.

Реализация потенциала корпусов в учебном процессе, как правило, предполагает использование специальных инструментов извлечения и первичной обработки данных – конкордансеров и поисковых программ. Средства типа AntConc, веб-интерфейсы национальных корпусов и специализированные поисковые системы позволяют строить частотные списки, анализировать коллокации и извлекать контексты по заданным параметрам, включая лемму, грамматическую форму, позицию соседних слов, жанр и иные характеристики [39, с. 49–51]. Методическая значимость таких инструментов состоит в том, что они переводят работу студента из режима пассивного восприятия готовых примеров в режим исследовательской деятельности. Обучающийся формулирует поисковый запрос, получает массив данных, интерпретирует результаты, уточняет исходное предположение и при необходимости вновь проверяет его. При методически грамотной организации

такая последовательность действий формирует целостный навык лексико-семантического анализа как эмпирически обоснованной аналитической процедуры, а не как совокупности разрозненных приемов.

Наряду с корпусами и конкордансерами важное место в цифровом лексико-семантическом анализе занимают лексические базы данных и электронные словари нового поколения, в которых дефиниционное описание значения дополняется сведениями о сочетаемости, стилистических пометах, частотности и типичных контекстах употребления [40, с. 9–11]. Речь идет как о международных ресурсах, ориентированных на английский язык, так и о современных русскоязычных и двуязычных платформах, объединяющих словарную и корпусную информацию. Их дидактическое преимущество состоит в возможности многопланового представления значения: студент может сопоставлять словарное толкование с реальными примерами употребления и статистическими характеристиками, видеть связи лексемы с другими единицами, уточнять границы значений и условия их актуализации. В методике обучения лексико-семантическому анализу это открывает возможность таких заданий, в которых сопоставление данных из нескольких источников становится обязательным этапом аналитической процедуры и формирует у обучающихся установку на проверку выводов по разным основаниям.

Следующая функциональная группа цифровых средств связана со специализированными аналитическими платформами, ориентированными на автоматизированную обработку текста: построение частотных словарей, выявление ключевой лексики, кластеризацию контекстов, визуализацию семантических полей и карт коллокаций [41, с. 73–76]. В исследовательской практике филолога подобные инструменты используются для реконструкции поведенческих профилей лексем, выявления скрытых закономерностей употребления и моделирования семантических связей. В учебном процессе их значимость определяется тем, что они позволяют организовывать мини-исследования, в рамках которых студент не только извлекает и интерпретирует языковые данные, но и представляет результаты анализа в наглядной форме. Это дает возможность сопоставлять семантическую организацию текстов разных авторов, жанров и периодов, фиксировать распределение вариантов значения и аргументировать выводы с опорой на визуализированные данные.

С методической точки зрения принципиально важно, что каждая из названных групп ресурсов выполняет собственную функцию в структуре обучения лексико-семантическому анализу. Корпуса обеспечивают доступ к репрезентативному языковому материалу; конкордансеры и поисковые инструменты делают возможными его целенаправленное извлечение и первичную обработку; электронные словари и лексические базы позволяют соотносить наблюдаемые контексты с дефиниционным и системным описанием значения; аналитические платформы помогают выявлять скрытые закономерности и представлять результаты анализа в обобщенном виде. В совокупности это позволяет рассматривать цифровые ресурсы не как набор

разрозненных технических средств, а как взаимосвязанную инструментальную среду, обеспечивающую переход от наблюдения за словом к его системному и аргументированному анализу.

Особый интерес для профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы представляют гибридные цифровые платформы, объединяющие в единой среде корпусные, лексикографические и визуализационные модули. Методическая ценность таких систем определяется возможностью выстраивать полный цикл лексико-семантического анализа: от постановки аналитического вопроса и отбора языкового материала до интерпретации результатов и их представления в наглядной форме. Работа с подобными ресурсами приближает учебный процесс к формату исследовательской лаборатории, в которой студент не только получает готовые сведения, но и осваивает процедуры самостоятельного анализа, сопоставления и обобщения языковых данных. Такой формат соответствует современному пониманию исследовательски ориентированного обучения и усиливает практическую направленность подготовки будущего преподавателя.

Наряду с собственно лингвистическими инструментами важную роль в обучении лексико-семантическому анализу играют мультимодальные и интерактивные образовательные платформы, обеспечивающие организацию учебной деятельности и совместную интерпретацию результатов. Их дидактический потенциал заключается в возможности сочетать индивидуальную работу с языковым материалом и коллективное обсуждение полученных наблюдений. Исследования в области цифровой дидактики показывают, что подобные среды позволяют по-новому организовывать основные этапы работы с лексикой и значением: на подготовительном этапе студент осваивает теоретические материалы в различных формах – текстовой, визуальной, аудиовизуальной; на аналитическом этапе выполняет корпусные, словарные и сопоставительные задания; на интерпретационном этапе обсуждает результаты, фиксирует наблюдения и участвует в коллективном осмыслении выявленных смысловых связей [43, с. 215–217; 44, с. 302–305]. В результате лексико-семантический анализ перестает быть единичным эпизодом учебного курса и превращается в сквозную линию учебной деятельности, в рамках которой постепенно усложняются задачи, расширяется спектр используемых ресурсов и формируется культура аргументированного анализа.

Особое место в цифровой инфраструктуре обучения занимают платформы, поддерживающие совместное аннотирование текста и коллективное конструирование смыслов. Онлайн-доски, совместные документы и специализированные среды разметки позволяют организовать групповую работу по выделению ключевых лексем, фиксации вариантов значения, маркировке коннотаций, оценочных оттенков и межтекстовых смысловых связей [45, с. 167–170]. Для будущего преподавателя русского языка и литературы участие в подобных формах деятельности имеет двойное

значение. С одной стороны, формируется опыт аналитической и интерпретационной работы в цифровой среде, основанной на обсуждении, аргументации и согласовании позиций. С другой стороны, моделируются возможные сценарии педагогического переноса, при которых элементы коллективного лексико-семантического анализа могут быть адаптированы к школьной аудитории с учетом возраста, уровня подготовки и учебных задач обучающихся.

Существенное влияние на методику обучения лексико-семантическому анализу оказывают и цифровые коммуникационные инструменты – видеоконференции, чаты, форумы и иные средства онлайн-взаимодействия. Их значение определяется тем, что они обеспечивают постоянную обратную связь, позволяют обсуждать спорные интерпретации и организовывать проблемно-ориентированную работу с языковым материалом. Совместное обсуждение результатов корпусного поиска, разбор сложных случаев употребления, проведение виртуальных консультаций по интерпретации семантически неоднозначных единиц смещают акцент с фронтального предъявления готового знания на диалогическую и исследовательскую модель обучения [46, с. 121–123]. В таких форматах возрастает требовательность к аргументации, точности формулировок и опоре на языковые данные, что в полной мере соответствует задачам формирования профессиональной лексико-семантической компетентности будущего преподавателя.

Таким образом, цифровые ресурсы, используемые в обучении лексико-семантическому анализу, выполняют не только инструментальную, но и организационно-дидактическую функцию. Они меняют способы доступа к языковому материалу, формы взаимодействия с ним и характер учебной коммуникации, создавая условия для перехода от репродуктивного освоения теоретических сведений к аналитической, исследовательской и интерпретационной деятельности. Именно поэтому в контексте модернизации профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы цифровая среда должна рассматриваться не как вспомогательное дополнение к традиционному курсу, а как существенный фактор обновления содержания, методов и форм обучения лексико-семантическому анализу.

В качестве дополнительного ресурсного слоя следует рассматривать мобильные и веб-приложения, которые изначально могут быть не ориентированы специально на лексико-семантический анализ, однако предоставляют важные инструменты работы с текстом: создание словарей и карточек, построение облаков слов, организацию интерактивных викторин, накопление и систематизацию языкового материала [47, с. 167–169; 48, с. 93–96]. Их дидактическая значимость связана прежде всего с возможностью переноса аналитической деятельности за пределы аудитории. Такие средства позволяют организовывать распределенный сбор примеров, фиксировать языковые наблюдения, формировать персональные мини-корпуса текстов и тем самым поддерживать непрерывность работы над значением слова. В казахстанском образовательном контексте, где мобильные устройства и

цифровые каналы коммуникации являются устойчивой частью повседневной студенческой практики, это открывает дополнительные возможности для соединения академического анализа с реальной языковой средой. Однако подобные приложения приобретают методическую ценность только в том случае, если они включаются в учебный курс не как вспомогательный или факультативный элемент, а как средство целенаправленного накопления и первичной систематизации материала для последующего лексико-семантического анализа.

С методической точки зрения принципиально важно, что использование цифровых платформ не сводится к техническому освоению отдельных интерфейсов. Речь идет о проектировании таких форм учебной работы, в которых каждое цифровое средство встроено в логически выверенный сценарий лексико-семантического анализа: от постановки проблемы и сбора материала к его интерпретации, визуализации и последующему осмыслению результатов в речевой и профессиональной практике студентов [49, с. 178–181]. Только при таком подходе цифровые технологии перестают быть декоративным фоном курса и начинают выполнять функцию реального инструмента модернизации обучения лексико-семантическому анализу.

В этом отношении корпусно-ориентированный лексико-семантический анализ представляет собой одну из наиболее значимых точек пересечения лингвистической теории, цифровых технологий и исследовательской практики. Именно здесь компетентностный подход к подготовке будущего преподавателя русского языка и литературы получает наиболее последовательную реализацию. В отличие от традиционных форм работы с лексикой, основанных на опросе по теории или разборе заранее подобранных преподавателем примеров, корпусно-ориентированный анализ предполагает самостоятельную работу студента с массивом аутентичных текстов и требует прохождения полного цикла исследовательских действий: постановки вопроса, формулирования гипотезы, выбора инструмента, сбора данных, их интерпретации и представления результатов [37, с. 45–47].

Исследования в области «corpus-based language learning» (обучения языку на основе корпусных данных) показывают, что систематическое включение корпусных заданий формирует у студентов особый тип аналитического мышления: обучающийся перестает воспринимать словарную дефиницию как исчерпывающий ответ, учится соотносить ее с реальным употреблением, частотными характеристиками и коллокационными профилями [38, с. 41–43]. На уровне лексико-семантического анализа это проявляется в умении видеть место лексемы в семантическом поле, выявлять ее типичные синтагматические связи, учитывать жанровую и регистровую обусловленность значения и аргументировать выводы на основе языковых данных.

Формирование исследовательских умений поддерживается и тем, что цифровой лексико-семантический анализ органично реализуется в формате мини-проектов. Так, студентам могут предлагаться задания, связанные с

сопоставлением семантических профилей глаголов интеллектуальной деятельности в текстах разных жанров, с последующим выявлением различий в коллокациях и частотных распределениях [41, с. 73–76]. Другая линия проектной работы может быть ориентирована на сопоставление общерусской и казахстанской русскоязычной практики: анализ коллокаций с лексемами, вербализующими ключевые казахстанские реалии, позволяет выявлять специфику локального варианта русского языка и тем самым формировать чувствительность к межкультурной и региональной вариативности [42, с. 119–122].

Не менее важным результатом становится развитие цифровой компетентности будущего преподавателя. Работа с корпусами и конкордансерами требует умения формулировать поисковые запросы, использовать фильтры, интерпретировать количественные показатели, такие как частоты, относительные частоты и ключевая лексика, а также критически оценивать репрезентативность полученной выборки [39, с. 49–51]. При методически продуманной организации эти умения осознаются студентами не как сугубо технические действия, а как часть профессионального инструментария преподавателя, необходимого для подготовки учебных материалов, анализа текста и научно обоснованного комментария к языковым явлениям.

Особую значимость в подготовке будущих преподавателей русского языка и литературы сохраняет сопоставительное и межкультурное измерение цифрового лексико-семантического анализа. В исследовании Синь Юйхана, С. Б. Бегалиевой и Б. У. Джолдасбекова показано, что обращение к текстам разных культурных традиций и анализ ключевых лексических единиц в сопоставительном аспекте способствует развитию интерпретационной гибкости, чувствительности к культурно обусловленным значениям и способности аргументированно объяснять семантические различия [72]. В казахстанском образовательном контексте данный подход получает дополнительное значение, поскольку позволяет включать в учебный процесс ресурсы, отражающие полилингвальную реальность будущего преподавателя. Использование национальных корпусов казахского языка, русскоязычных ресурсов и билингвальных текстовых баз переводит сопоставительный анализ из сферы общих рассуждений в плоскость работы с реальными языковыми данными.

Реализация потенциала цифровых технологий в обучении лексико-семантическому анализу предполагает не эпизодическое использование отдельных ресурсов, а их системную интеграцию в структуру образовательных программ и конкретных учебных курсов. Современные модели проектирования учебных курсов в языковом образовании исходят из необходимости согласованного построения целевого, содержательного, технологического и оценочного уровней обучения [43, с. 215–217]. Применительно к подготовке будущих преподавателей русского языка и

литературы это означает, что цифровые процедуры лексико-семантического анализа должны быть встроены как минимум в три ключевых блока.

Во-первых, они должны входить в содержание фундаментальных лингвистических дисциплин, таких как лексикология, семантика, анализ текста, где корпусные и электронно-словарные задания выступают средством проверки, конкретизации и углубления теоретических положений [31, с. 102]. Во-вторых, цифровой лексико-семантический анализ должен быть включен в методические курсы, в рамках которых студенты осваивают способы педагогического переноса цифровых процедур в школьную практику: разрабатывают фрагменты уроков, проектные задания, элективные курсы и учебные сценарии, ориентированные на работу с текстом и значением слова [44, с. 302–305; 45, с. 167–170]. В-третьих, соответствующие инструменты должны использоваться в период педагогической практики, когда будущий преподаватель получает возможность применять цифровые ресурсы для планирования, проведения и анализа учебных занятий, а также для мини-исследований на материале школьных текстов и письменных работ обучающихся [46, с. 121–123].

Особую значимость в этом отношении приобретает идея сквозной интеграции цифровых ресурсов в профессиональную подготовку. Методические исследования показывают, что наибольшую продуктивность демонстрирует такая модель, при которой работа с цифровыми средствами лексико-семантического анализа начинается уже на младших курсах и последовательно усложняется по мере перехода к специализированным дисциплинам [47, с. 162–164]. Это позволяет избежать ситуации, когда цифровой компонент появляется в учебном процессе слишком поздно и воспринимается студентами как внешнее дополнение к уже сложившейся системе теоретических знаний. Поэтапное освоение ресурсов, напротив, формирует представление о цифровом анализе как о естественной части профессионального филологического инструментария.

Вместе с тем существенное методическое значение имеет адаптация цифровых процедур к будущей школьной практике. Исследователи отмечают, что прямой перенос сложных университетских форм корпусной и цифровой работы в школьную аудиторию часто оказывается педагогически неоправданным, поскольку может привести к перегрузке и смещению внимания с осмысления значения на техническое выполнение операций [48, с. 93–96]. В связи с этим в системе подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы необходимо специально предусматривать освоение процедур педагогического упрощения цифрового лексико-семантического анализа. Речь идет об отборе минимально необходимого набора действий, использовании заранее подготовленных подкорпусов, адаптации цифровых результатов к традиционным видам работы, таким как лексический комментарий, анализ текста, интерпретация ключевых слов и написание сочинения. Такой подход позволяет сохранить аналитическую глубину работы

со значением, не превращая цифровой компонент в источник избыточной технической сложности.

Не менее значимой является и институциональная поддержка цифрового лексико-семантического анализа. Как показывают исследования в области цифровой дидактики и организации образовательной среды, устойчивое внедрение инновационных технологий невозможно без обеспечения доступа к ресурсам и программному обеспечению, методического сопровождения, функционирования лабораторий и центров, а также обмена практиками между преподавателями [49, с. 178–181]. В противном случае даже успешные формы работы сохраняют локальный характер и не приводят к системному обновлению подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы. Следовательно, модернизация обучения лексико-семантическому анализу требует не только разработки отдельных заданий и курсов, но и формирования целостной институциональной среды, в которой цифровые ресурсы становятся частью устойчивой профессионально-образовательной практики.

Вместе с тем цифровая трансформация обучения лексико-семантическому анализу связана с рядом рисков, игнорирование которых может привести к формализации нововведений и снижению их дидактической эффективности. Как показывает Г. М. Кусаинов, результативность педагогической технологии определяется не самим фактом использования тех или иных средств, а степенью их методической обоснованности, готовностью преподавателя к их применению и условиями, в которых организуется учебный процесс [34, с. 98–101]. В контексте обучения лексико-семантическому анализу это означает, что цифровые ресурсы не могут рассматриваться как самодостаточный фактор модернизации. Их продуктивность зависит от того, насколько органично они встроены в целостную систему формирования профессиональных умений будущего преподавателя русского языка и литературы.

К числу наиболее существенных рисков относится прежде всего разрыв между высоким дидактическим потенциалом цифрового лексико-семантического анализа и реальным уровнем цифровой и методической подготовленности преподавателей [32, с. 73–76]. Не менее важной проблемой остается неравенство доступа к цифровой инфраструктуре, которое приводит к неоднородности образовательных возможностей в различных вузах и учебных группах. Еще одним риском выступает подмена содержательного анализа техническими операциями, когда результаты корпусного поиска или автоматизированной обработки текста фиксируются формально, без последующей интерпретации в категориях значения, сочетаемости, коннотации и контекстуальной обусловленности [39, с. 55–57]. Наконец, сохраняется опасность ослабления фундаментальной теоретической подготовки в тех случаях, когда внимание студентов чрезмерно смещается к освоению отдельных платформ и интерфейсов вне опоры на понятийный аппарат современной лексической семантики [34, с. 27–31].

Указанные риски не снижают значимости цифровых технологий для модернизации обучения лексико-семантическому анализу, однако задают принципиальные требования к построению соответствующей методической модели. Цифровые ресурсы должны опираться на теоретический аппарат лексико-семантического анализа; технические действия – подчиняться задачам интерпретации; организация курса – обеспечивать воспроизводимость аналитических процедур, последовательность формирования умений и проверяемость получаемых выводов. Иными словами, цифровая среда оказывается эффективной только в том случае, если она усиливает аналитическую сторону подготовки, а не подменяет ее внешними технологическими эффектами.

Следовательно, с точки зрения настоящего исследования решающее значение приобретает принцип методически обоснованного отбора цифровых средств, соотнесенных с целями и этапами обучения лексико-семантическому анализу. Цифровой инструмент может рассматриваться как дидактически значимый лишь постольку, поскольку он обеспечивает доступ к репрезентативным данным употребления, поддерживает ключевые операции анализа – работу с контекстом, сочетаемостью, семантическими связями и культурно обусловленными смыслами, – допускает воспроизводимость процедур и проверяемость результата, может быть органично включен в структуру учебного занятия и самостоятельной работы, обеспечивает дидактическую прозрачность и возможность поэтапного усложнения заданий, а также способствует развитию аргументированного аналитического мышления студентов.

Именно эти положения задают дальнейшую логику исследования. Во втором разделе будет представлен комплекс конкретных цифровых ресурсов, соотнесенных с параметрами и этапами лексико-семантического анализа, а также разработана модель их интеграции в учебный процесс. Эффективность данной модели будет проверена в ходе педагогического эксперимента, что позволит оценить ее потенциал в формировании профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы.

Выводы по разделу 1

Проведенный в первом разделе теоретико-методологический анализ позволил сформировать целостное представление о лексико-семантическом анализе как об одном из ключевых компонентов профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы и определить теоретические и дидактические ориентиры, на которых будет основываться проектирование системы обучения, представленной во втором разделе исследования.

Во-первых, уточнение лингвистического статуса лексико-семантического анализа показало, что он не может быть сведен лишь к

частному приему лексикологического разбора и не ограничивается установлением словарного значения слова. Лексико-семантический анализ представляет собой многоуровневую аналитическую деятельность, обеспечивающую переход от языковой формы к смыслу, от локального значения – к контекстно обусловленной, дискурсивной и культурно маркированной интерпретации. В рамках подходов, ориентированных на исследование языковой личности и интерпретационных практик, значение и смысл текста соотносятся с когнитивными и коммуникативными установками субъекта речи, а также с культурно закрепленными способами категоризации опыта [1, с. 22–24]. В когнитивной перспективе значение предстает не как внешне заданная и окончательно зафиксированная дефиниция, а как результат соотнесения языковой единицы с концептуальными структурами знания. Следовательно, лексико-семантический анализ включен в процессы концептуализации и категоризации и обеспечивает не только точность семантического описания, но и глубину интерпретации текста [3, с. 47–51]. Из этого вытекает принципиально важное для настоящего исследования положение: профессиональная состоятельность лексико-семантического анализа определяется не объемом усвоенного терминологического аппарата, а способностью реконструировать значение как контекстно обусловленную и культурно значимую единицу, подлежащую аргументированной проверке.

Во-вторых, теоретический анализ показал, что надежность лексико-семантического анализа как аналитической процедуры обеспечивается обращением к системным отношениям в лексике и к моделям организации значения. Это предполагает работу с полисемией, синонимией, семантическими полями, компонентной структурой значения и другими типами семантических связей, формирующими смысловой каркас интерпретации и ограничивающими произвольность толкования. Системное понимание лексики как структуры взаимосвязанных отношений имеет принципиальное значение как для учебной работы со значением, так и для диагностики сформированности соответствующих умений, поскольку переводит аналитическую деятельность в воспроизводимый и проверяемый режим [8, с. 56–60]. В когнитивно-семантическом аспекте было установлено, что интерпретация значения неотделима от моделей смысловой организации – фреймов и концептуальных схем, задающих закономерные траектории перехода от словоупотребления к смыслу и коммуникативному эффекту [17, с. 111–127]. Это позволяет сформулировать важное требование к образовательной модели: обучение лексико-семантическому анализу должно формировать не набор разрозненных приемов, а устойчивую операциональную схему анализа, сочетающую терминологическую точность с интерпретационной аргументацией.

В-третьих, результаты первого раздела позволили уточнить специфику лексико-семантического анализа в структуре профессионального профиля будущего преподавателя русского языка и литературы. В отличие от филолога-исследователя, преподаватель должен не только анализировать языковой

материал, но и преобразовывать результаты этого анализа в дидактическую форму – объяснение, учебное задание, критерий оценивания, способ коррекции. В этом отношении лексико-семантический анализ приобретает интегративный характер и выступает ключевой компетенцией, соединяющей лингвистическую теорию с методикой преподавания. Данный вывод соотносится с подходами, подчеркивающими необходимость междисциплинарной интеграции лингвистической и методической подготовки и проектирования обучения как системы формируемых профессиональных умений, а не как совокупности разрозненных тематических блоков [28, с. 49–52]. В казахстанском контексте эта позиция согласуется и с компетентностной моделью высшего образования, акцентирующей значимость аналитических, исследовательских и цифровых компонентов подготовки [22]. Тем самым в первом разделе была сформулирована исходная методологическая установка исследования: эффективность обучения лексико-семантическому анализу следует оценивать прежде всего через качество профессиональных действий – анализа, интерпретации и методической трансляции, – а не только через объем предметных знаний.

В-четвертых, проведенный анализ выявил одно из ключевых противоречий современной практики филологического образования: при сохранении значимости традиционной словарно- и текстоцентричной подготовки все более отчетливо проявляется запрос на доказательность, воспроизводимость и методологическую строгость филологического анализа. В условиях цифровой коммуникации и расширения доступных массивов текстов интуитивные объяснения значения оказываются методически недостаточными, поскольку слабо поддаются проверке, зависят от субъективного опыта интерпретатора и не всегда могут быть продуктивно перенесены в педагогическую практику, где необходим определенный стандарт аргументации и оценивания. Это обусловливает необходимость процедурного оформления лексико-семантического анализа, включая разграничение его уровней – значение, употребление, интерпретация, дидактическая трансляция, – а также фиксацию оснований выводов и способов их проверки. В исследованиях, посвященных обеспечению качества филологического образования, такая логика выражается в требованиях критериальной определенности результатов, прозрачности оценочных процедур и сопоставимости получаемых данных [23, с. 75–78]. Следовательно, проектируемая система обучения должна включать не только содержание лексико-семантического анализа, но и диагностический инструментарий, позволяющий фиксировать динамику профессиональных умений и подтверждать эффективность предлагаемой методики.

В-пятых, теоретический обзор цифрового измерения подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы позволил уточнить статус цифровых ресурсов в обучении лексико-семантическому анализу. Цифровые технологии рассматриваются не как внешнее дополнение к традиционному курсу, а как фактор, изменяющий стандарт аналитической

деятельности и предъявляющий новые требования к доказательности выводов. Корпусные и онлайн-инструменты расширяют эмпирическую базу анализа, обеспечивая доступ к данным о частотности, типичных контекстах, коллокациях и жанрово-регистровом распределении употреблений, и тем самым переводят исследование из режима единичного примера в режим анализа репрезентативной выборки. Это повышает обоснованность и воспроизводимость аналитических процедур. Данное положение согласуется с подходами к цифровой грамотности в языковом образовании, подчеркивающими необходимость формирования у будущего преподавателя умений критически отбирать ресурсы, корректно использовать данные и соблюдать принципы академической добросовестности [30, с. 18–21]. Вместе с тем было показано, что цифровизация сопряжена и с рядом рисков, включая поверхностное копирование результатов поиска, подмену анализа готовыми ответами и информационный шум. Следовательно, цифровой компонент обучения должен быть методически регламентирован через алгоритм работы, критерии качества результата и нормы верификации данных. Таким образом, интеграция цифровых инструментов должна быть встроена в структуру формируемых умений и систему оценивания, а не выступать в роли факультативной надстройки [49, с. 84–87].

В-шестых, результаты первого раздела позволили уточнить научно-методологические ориентиры исследования и определить основные требования к модели обучения, которая будет развернута во втором разделе. К числу принципов, подлежащих реализации, относятся деятельностный характер формирования умений лексико-семантического анализа, предполагающий переход от базовых операций к целостному анализу значения; поэтапное усложнение содержания, задач и видов учебной деятельности; обязательность критериально выстроенной диагностики результата и сопоставимости данных; интеграция лингвистической, интерпретационной и методической составляющих в структуре единого профессионального действия; а также цифровая верифицируемость выводов как компонент профессиональной культуры современного преподавателя русского языка и литературы.

Систематизация указанных положений дает возможность представить профессиональное действие лексико-семантического анализа в виде интегративной модели, объединяющей лингвистическую, интерпретационную, методическую и цифровую составляющие (см. Схему 1).

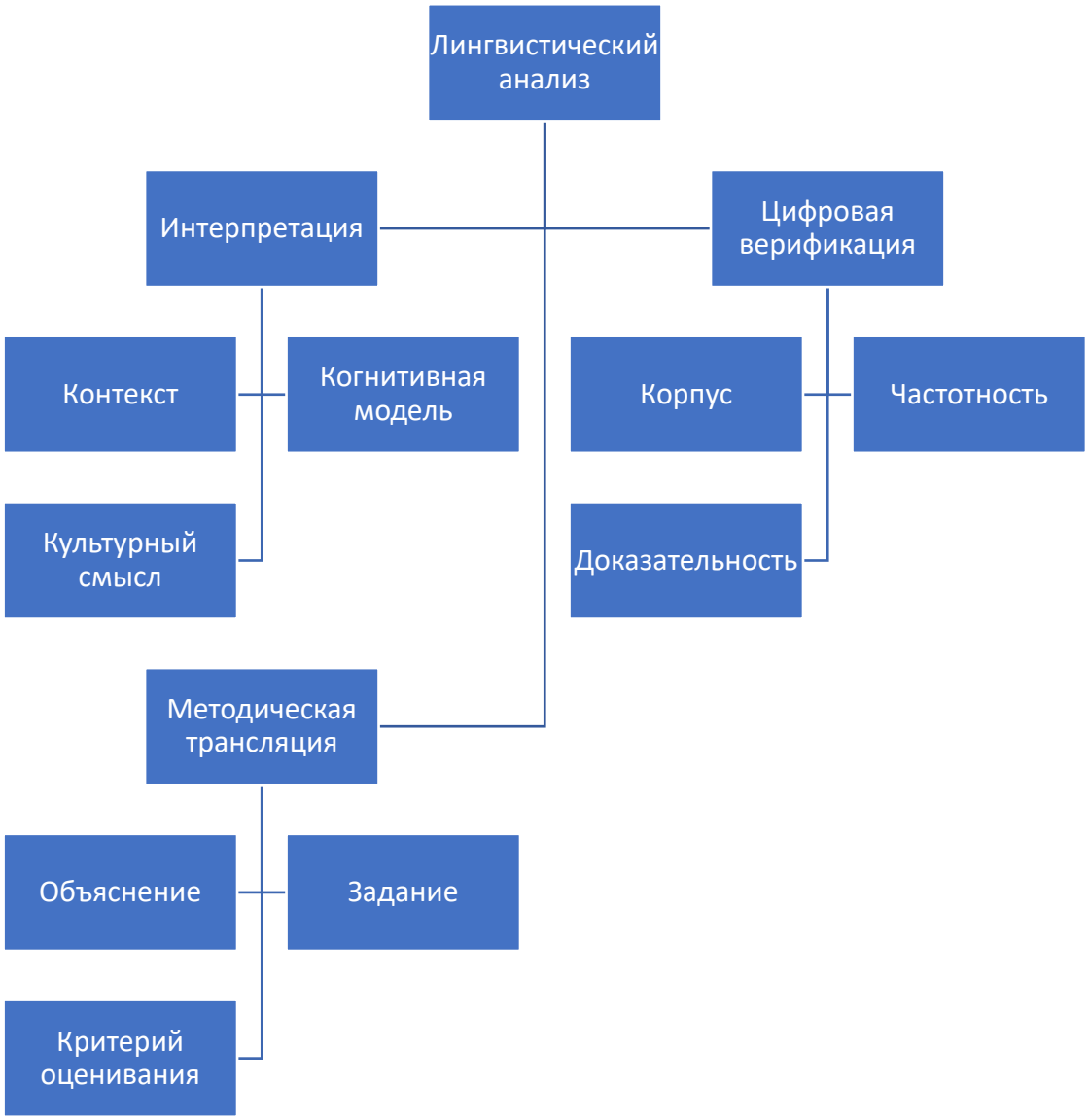


Схема 1 – Интегративная модель профессионального действия лексико-семантического анализа

Положения первого раздела закономерно подводят к переходу от теоретического осмысления лексико-семантического анализа к проектированию системы обучения, направленной на формирование у будущих преподавателей русского языка и литературы профессиональных умений: от освоения процедур семантического анализа до их педагогической трансляции в учебные задачи. Во втором разделе будет представлена разработанная система обучения: определены психолого-педагогические условия ее реализации, раскрыта структура формируемых умений, охарактеризованы этапы их развития, типы учебных заданий, критерии оценивания и принципы интеграции цифровых инструментов.

2 СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ

Переходя от теоретико-методологического анализа, представленного в разделе 1, к практическому проектированию системы обучения, необходимо определить место лексико-семантического анализа в профессиональной подготовке будущих преподавателей русского языка и литературы. В рамках настоящего исследования лексико-семантический анализ рассматривается не как частный прием лексикологического разбора, а как целостный профессиональный способ работы со словом и текстом, обеспечивающий переход от выявления значения языковой единицы к его контекстной, дискурсивной, культурной и методической интерпретации. Именно поэтому лексико-семантический анализ выступает одним из ключевых механизмов, связывающих лингвистическую теорию, анализ художественного и публицистического текста, интерпретационную деятельность и последующую педагогическую трансляцию результатов анализа. Значимость лексической семантики для понимания текста и культуры в целом подчеркивал Ю. Н. Караулов, указывая на фундаментальную роль словарного состава языка в формировании языковой личности [1, с. 45].

Специфика вузовской подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы заключается в органичном сочетании исследовательской и методической составляющих профессиональной деятельности. С одной стороны, студент должен овладеть умениями научного анализа языка: выявлять закономерности функционирования языковых единиц, обосновывать выводы и проверять выдвигаемые гипотезы на основе языковых данных. С другой стороны, не менее значимым является формирование умений переводить результаты анализа в педагогически целесообразную форму – объяснение, учебное задание, фрагмент урока, систему упражнений или критерии оценивания. В этом смысле лексико-семантический анализ приобретает интегративный характер, так как соединяет собственно филологический анализ и методику преподавания. Данная позиция согласуется с выводами Л. А. Шкутиной, подчеркивающей необходимость интеграции лингвистической и методической подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы, при которой теоретические знания реализуются в практических педагогических действиях [28, с. 52]. В современных условиях от выпускника требуется не только владение предметным содержанием, но и готовность применять аналитические умения в реальных профессиональных ситуациях – при интерпретации текста, объяснении лексических явлений, коррекции речевых ошибок и отборе языкового материала для обучения. Эти требования закреплены и в государственном образовательном стандарте педагогических направлений подготовки, ориентированном на формирование сквозных компетенций,

объединяющих исследовательский и методический компоненты профессионализма учителя [22, с. 3–5].

Современный образовательный контекст также неотделим от влияния цифровых технологий, существенно изменивших практики филологического анализа. Использование корпусных и онлайн-ресурсов значительно расширило объем доступного языкового материала и одновременно повысило требования к доказательности аналитических выводов. Если ранее интерпретация значения во многом строилась на языковой интуиции исследователя и ограниченном наборе примеров, то в настоящее время будущие преподаватели русского языка и литературы получают возможность работать с большими массивами аутентичных данных, обращаясь, в частности, к Национальному корпусу русского языка и другим электронным ресурсам [44, с. 10–12]. Это обусловливает переход от интуитивно-описательных способов анализа к процедурам, основанным на проверяемых данных и воспроизводимых действиях. Как отмечается в исследованиях по корпусной лингвистике, обращение к эмпирическому языковому материалу вместо опоры исключительно на языковое чутье повышает обоснованность и объективность лингвистического анализа [38, с. 15]. Для будущих преподавателей русского языка и литературы это особенно важно, поскольку владение цифровыми инструментами позволяет не только глубже анализировать лексику, но и демонстрировать учащимся репрезентативные примеры употребления слов, сопоставлять контексты, подтверждать интерпретации корпусными данными и тем самым формировать культуру доказательного филологического мышления.

С учетом обозначенных положений во втором разделе разрабатывается система обучения будущих преподавателей русского языка и литературы лексико-семантическому анализу, а также обосновывается модель его проведения с использованием цифровых ресурсов. Под данной моделью в настоящем исследовании понимается методически организованная совокупность целей, этапов, аналитических действий, цифровых инструментов, типов заданий и критериев оценивания, обеспечивающая последовательное формирование профессиональных умений лексико-семантического анализа. В подразделе 2.1 рассматриваются психолого-педагогические условия эффективного формирования данных умений; в подразделе 2.2 раскрывается структура профессиональных умений лексико-семантического анализа как целостного комплекса; в подразделе 2.3 характеризуются цифровые приложения, корпусные ресурсы и онлайн-инструменты как средства формирования навыков анализа; в подразделе 2.4 представлена поэтапная модель формирования умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы на основе цифровых ресурсов. Обобщенная структура данной системы представлена на Рисунке 1. Именно эта модель далее послужит основой для организации опытно-экспериментальной работы и проверки ее эффективности в реальных условиях образовательного процесса. Таким

образом, во втором разделе теоретические положения, сформулированные в разделе 1, переводятся в плоскость практического методического проектирования и получают оформление в виде целостной системы обучения, ориентированной на совершенствование профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы.

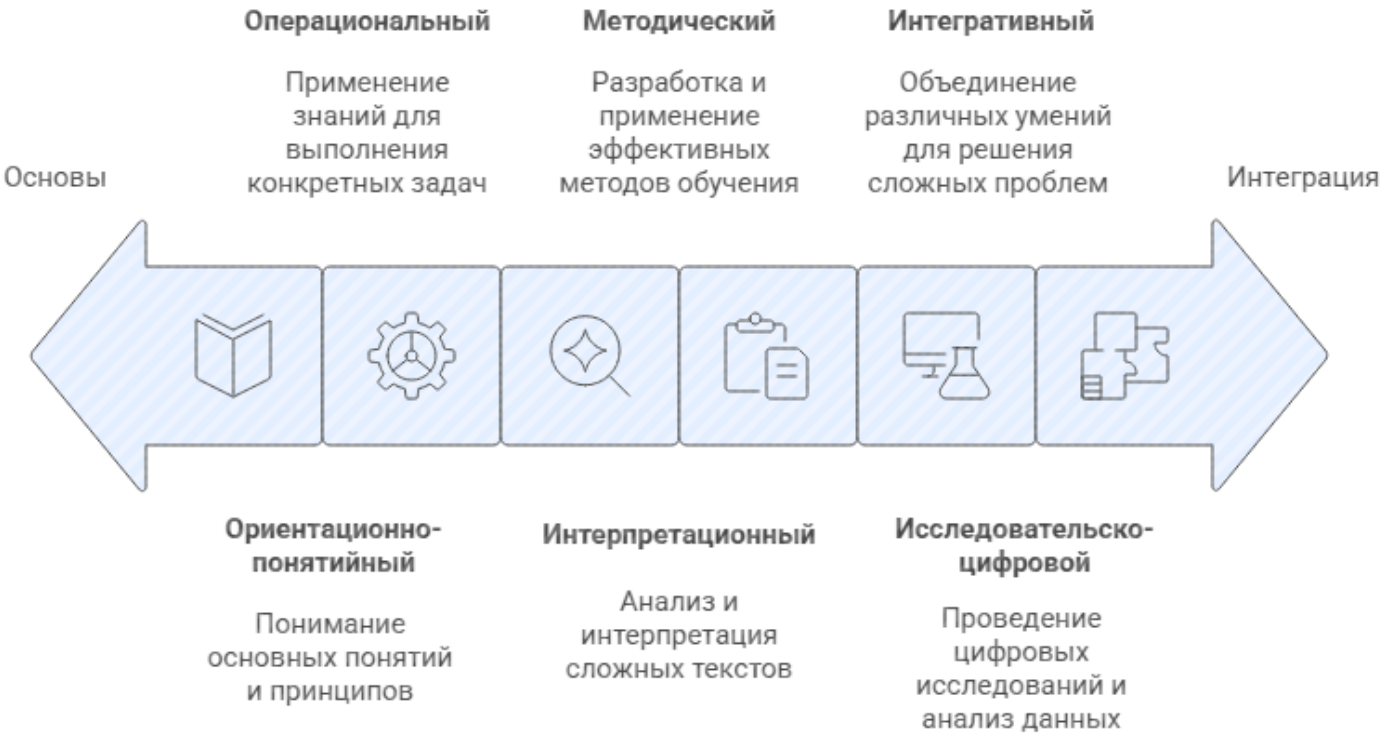


Рисунок 1 – Структура системы обучения ЛСА будущих преподавателей РЯиЛ

Представленная на Рисунке 1 структура системы обучения лексико-семантическому анализу отражает комплексный характер формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей русского языка и литературы. Модель выстроена на основе взаимосвязанного рассмотрения психолого-педагогических условий обучения, структуры профессиональных умений лексико-семантического анализа, цифровых ресурсов и процессной логики их поэтапного формирования. Это позволяет рассматривать лексико-семантический анализ не как совокупность разрозненных аналитических приемов, а как целостную профессиональную метакомпетентность, включающую аналитический, интерпретационный, методический и цифровой компоненты. Такая организация системы обеспечивает последовательный переход от освоения базовых семантических операций к анализу художественных и публицистических текстов, а затем – к педагогической трансляции результатов анализа в образовательную практику. Одновременно модель создает основу для объективной диагностики сформированности

соответствующих умений на разных этапах подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы.

2.1 Психолого-педагогические условия формирования навыков лексико-семантического анализа

Прежде чем перейти к описанию структуры умений и методики обучения, необходимо определить психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование навыков лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы. Данные условия задают рамки образовательного процесса: поддерживают учебную мотивацию, обеспечивают усвоение сложных аналитических операций, организуют практическую деятельность обучающихся и создают основу для развития культуры доказательного филологического мышления. В данном подразделе рассматриваются мотивационно-ценностные, когнитивные, деятельностные, коммуникативно-рефлексивные и цифровые условия формирования навыков лексико-семантического анализа. Последовательность анализа отражает переход от внутренних механизмов освоения аналитической деятельности к внешним организационным и технологическим условиям ее реализации.

Лексико-семантический анализ слова в тексте представляет собой сложное многоэтапное интеллектуальное действие. Он предполагает выявление значимой лексической единицы, установление ее значения и смысловых оттенков в конкретном контексте, анализ системных связей и сочетаемости, а также интерпретацию роли слова в структуре текста и аргументированное формулирование вывода. Таким образом, лексико-семантический анализ требует от студента не одной отдельной операции, а последовательного выполнения взаимосвязанных аналитических действий, каждое из которых опирается на лингвистические знания и навыки интерпретации [14, с. 25; 4, с. 84].

Когнитивная сложность лексико-семантического анализа связана с необходимостью одновременно удерживать в поле внимания несколько уровней работы со словом. К ним относятся уровень языковой системы, предполагающий знание лексических значений, семантических отношений и закономерностей сочетаемости; уровень конкретного контекста, связанный с пониманием функционирования слова в данном высказывании; а также уровень дискурсивных и культурных коннотаций, позволяющий выявлять дополнительные смысловые и ценностные оттенки. Как отмечает Е. С. Кубрякова, семантическая информация слова имеет многослойный характер, поскольку включает базовое значение, контекстуальные наслоения и концептуальные ассоциации [3, с. 112]. Именно поэтому формирование навыков лексико-семантического анализа требует специально организованных внешних опор – алгоритмов, схем анализа, чек-листов и средств верификации выводов.

Особую сложность лексико-семантическому анализу в системе подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы придает его профессионально-педагогическая направленность. Студент должен не только установить значение слова и обосновать собственную интерпретацию, но и осмыслить, каким образом результат анализа может быть объяснен обучающимся, преобразован в учебное задание или использован в школьной практике. Тем самым лексико-семантический анализ требует постоянного перехода от собственно аналитического действия к его педагогической интерпретации. Подобное совмещение аналитического и объяснительного планов усиливает когнитивную нагрузку и при отсутствии специально организованных условий нередко приводит к формализации анализа, его упрощению или подмене простым перечислением значений без полноценного смыслового осмысления [7, с. 49].

Практика преподавания и методические исследования показывают, что при отсутствии специальной подготовки студенты сталкиваются с рядом типичных ошибок при выполнении лексико-семантического анализа. Одной из наиболее распространенных является сведение анализа к воспроизведению словарной дефиниции: обучающиеся ограничиваются цитированием словарного толкования, не переходя к осмыслению значения слова в конкретном текстовом контексте. В результате игнорируются особенности индивидуально-авторского употребления лексемы и ее функциональная роль в структуре текста, а сам анализ приобретает формальный и репродуктивный характер. Не менее частотной ошибкой выступает подмена собственно семантического анализа пересказом содержания текста или описанием сюжетной ситуации. В этом случае внимание студента переносится с выявления значения слова на общее содержание высказывания, вследствие чего анализ утрачивает лексическую направленность и не решает поставленную аналитическую задачу.

Существенную трудность представляют и произвольные интерпретации лексического значения, не опирающиеся на текст, словарные данные или иные проверяемые источники. Стремясь продемонстрировать самостоятельность суждений, обучающиеся нередко выдвигают субъективные трактовки, которые не подтверждаются языковым материалом и потому противоречат принципу научной обоснованности. Кроме того, одной из типичных методических ошибок является смешение лексического значения слова с его прагматическим, эмоциональным или экспрессивным эффектом. Между тем корректный лексико-семантический анализ требует разграничения собственно семантического содержания лексической единицы и коммуникативного эффекта ее функционирования в тексте [5, с. 136]. Учет указанных затруднений имеет принципиальное значение для настоящего исследования, поскольку в диагностической части работы они рассматриваются как показатели недостаточной сформированности аналитических умений.

Системный характер данных затруднений подтверждается и результатами методических исследований. Так, Г. С. Сагинтаева отмечает, что

при отсутствии специально организованных условий обучения студенты либо остаются на репродуктивном уровне анализа, ограничиваясь обращением к словарям, либо подменяют работу с лексическим материалом общими рассуждениями, не приводящими к доказательному семантическому выводу [24, с. 98; 24, с. 100]. Это позволяет сделать вывод о том, что формирование навыков лексико-семантического анализа не может происходить стихийно. Оно требует специально спроектированных педагогических условий, которые снижают вероятность формального подхода, обеспечивают понимание целей и логики анализа и формируют у студентов установку на точность, обоснованность и доказательность аналитических выводов.

Одним из ключевых психолого-педагогических условий формирования полноценного навыка лексико-семантического анализа является развитие устойчивой внутренней мотивации студентов к овладению данным видом аналитической деятельности. Если лексико-семантический анализ воспринимается обучающимися исключительно как формальное академическое задание, выполняемое ради текущего контроля, его дидактическая эффективность существенно снижается. В этой связи принципиально важно раскрыть будущим преподавателям русского языка и литературы профессиональную значимость лексико-семантического анализа как инструмента работы с текстом, смыслом и языковыми трудностями учащихся.

В дидактическом отношении это предполагает придание заданиям по лексико-семантическому анализу выраженной профессионально-практической направленности. Студент должен ясно понимать, что умение анализировать значение слова необходимо ему не только в рамках вузовского курса, но и в будущей педагогической деятельности. Так, интерпретация художественного текста в школьной аудитории непосредственно связана с объяснением семантики ключевых слов, образных номинаций, оценочных единиц и контекстуальных смысловых оттенков. Работа с лексическими трудностями учащихся, включая объяснение незнакомых слов, разграничение многозначных единиц и предупреждение ошибок словоупотребления, также требует от учителя владения процедурами лексико-семантического анализа [6, с. 78]. Аналогичным образом обучение выразительным средствам языка, анализ авторской позиции и формирование читательской компетентности школьников невозможны без умения выявлять, интерпретировать и педагогически комментировать значение слова в тексте. Следовательно, осознание профессиональной востребованности лексико-семантического анализа выступает важнейшей предпосылкой учебной мотивации студентов. Данный вывод согласуется с позицией А. К. Кульневой, которая подчеркивает, что устойчивый интерес к филологическим умениям возникает в тех случаях, когда они осмысляются студентами как значимые для будущей профессии, а не как отвлеченный теоретический материал [23, с. 85].

Важное значение для понимания мотивационного аспекта имеет исследование С. Б. Бегалиевой, в котором формирование профессиональной

активности будущего учителя рассматривается как результат целенаправленного включения обучающихся в аналитическую, творческую и исследовательскую деятельность, организованную средствами современных педагогических технологий [75, с. 32–36]. Существенно, что в данной работе профессиональная активность трактуется не как внешняя учебная дисциплинированность, а как внутренняя готовность студента к осмысленному, инициативному и рефлексивному выполнению профессионально значимых действий. Для настоящего исследования этот вывод имеет принципиальное значение, поскольку позволяет рассматривать лексико-семантический анализ не как формальную учебную операцию, а как профессионально ориентированную аналитическую деятельность, в которой мотивация поддерживается за счет осознания практической ценности выполняемых действий, самостоятельного выбора аналитических процедур и аргументированного обоснования выводов.

Данные положения соотносятся с выводами А. К. Мынбаевой и З. М. Садвакасовой, которые рассматривают инновационные методы обучения как средство активизации профессионально значимой учебной деятельности и преодоления репродуктивного характера усвоения знаний [71, с. 342]. Принципиально важным в их подходе является то, что инновационные методы понимаются не как внешнее обновление формы обучения, а как способ перевода обучающегося в позицию активного субъекта познания, вынужденного самостоятельно анализировать материал, принимать решения и аргументировать выводы. Авторы подчеркивают, что устойчивое формирование сложных интеллектуальных и профессиональных умений возможно лишь в условиях включения студентов в аналитическую, проблемно-ориентированную и рефлексивную деятельность. Для настоящего исследования данный вывод имеет методологическое значение, поскольку показывает: мотивация к освоению лексико-семантического анализа формируется не через декларативное утверждение его важности, а через такую организацию учебных заданий, при которой аналитическое действие осмысляется студентами как необходимый инструмент будущей профессиональной деятельности преподавателя русского языка и литературы.

Конкретным методическим следствием этого положения выступает необходимость включения в задания по лексико-семантическому анализу компонента, связанного с педагогической трансляцией результата [25, с. 105]. Практически это означает, что после выполнения собственно аналитической части студент должен представить, каким образом полученные выводы могут быть объяснены школьникам. Например, если в вузовском задании требуется проанализировать значение ключевого слова в стихотворном тексте, следующим шагом может стать формулирование фрагмента объяснения для урока литературы, в котором студент доступно раскрывает учащимся смысловые оттенки данной лексемы и ее роль в образной системе произведения. Такой прием побуждает обучающихся переключаться с академического языка описания на педагогический язык объяснения, тем

самым соединяя лингвистический анализ с будущей профессиональной практикой.

Подобная организация работы усиливает мотивацию по нескольким направлениям. Во-первых, она делает очевидной практическую значимость лексико-семантического анализа: каждое аналитическое действие изначально связывается с возможностью его педагогического применения. Во-вторых, она позволяет студенту увидеть результат собственной аналитической работы не как замкнутый теоретический вывод, а как основу для построения учебного объяснения, задания или комментария. В-третьих, она служит показателем глубины усвоения материала: способность корректно и доступно объяснить выявленные смысловые особенности свидетельствует о реальном понимании лексического явления, тогда как поверхностное усвоение обнаруживается именно на этапе педагогической интерпретации.

В этом отношении показательной является позиция Л. А. Шкутиной, которая подчеркивает, что междисциплинарная интеграция лингвистической и методической подготовки обеспечивает более осознанное усвоение профессионально значимых знаний, поскольку студент начинает воспринимать результаты филологического анализа как основу конкретного педагогического действия [28, с. 55]. Для настоящего исследования этот вывод особенно важен, поскольку он подтверждает: мотивационно-ценностное обеспечение обучения лексико-семантическому анализу должно строиться не вокруг абстрактного признания его значимости, а вокруг содержательной связи анализа слова с типичными профессиональными задачами преподавателя русского языка и литературы.

Следовательно, мотивационно-ценностное условие формирования навыков лексико-семантического анализа реализуется через включение обучающихся в профессионально ориентированную аналитическую деятельность, непосредственно связанную с интерпретацией текста и последующей педагогической трансляцией результата. Именно такая организация обучения позволяет формировать устойчивую учебную мотивацию, основанную на осознании практической значимости анализа лексической семантики для будущей профессиональной компетентности преподавателя русского языка и литературы. В подразделе 2.3 данное положение получит дальнейшую конкретизацию: каждый цифровой лингвистический ресурс будет представлен через двухконтурную систему заданий, включающую аналитический контур, связанный с работой с данными и формулированием выводов, а также методический контур, ориентированный на педагогическое объяснение, проектирование упражнения и определение критериев оценивания.

Однако мотивация сама по себе оказывается недостаточной, если у студентов отсутствует когнитивный каркас, обеспечивающий осмысленное выполнение лексико-семантического анализа. Под когнитивными условиями в данном исследовании понимаются такие дидактические приемы и организационные меры, которые поддерживают мыслительную деятельность

обучающихся, структурируют ход анализа и обеспечивают последовательное выполнение сложных аналитических операций. При отсутствии подобных опор студент либо действует интуитивно, либо механически воспроизводит усвоенные шаблоны, не вполне осознавая внутреннюю логику анализа и его цели.

Для целей обучения лексико-семантическому анализу данный алгоритм должен использоваться не как формальный перечень шагов, а как опорная когнитивная схема, обеспечивающая последовательность, осмысленность и контролируемость аналитических действий студентов. Его наглядное представление в виде схемы, таблицы, памятки или пошагового регламента и последующее поэтапное освоение на практических занятиях позволяют снизить неопределенность задания, рационально распределить когнитивную нагрузку и сформировать у обучающихся устойчивое понимание логики анализа. Наличие такой когнитивной карты переводит работу студентов от фрагментарных и интуитивных попыток интерпретации к осознанной аналитической стратегии, что, как показывают исследования методистов, существенно повышает эффективность формирования сложных учебных умений [33, с. 141].

В рамках когнитивного обеспечения принципиально важно разграничить уровни и компоненты лексико-семантического анализа, чтобы избежать их смешения. В учебном процессе необходимо донести до студентов, что каждый лексический феномен может рассматриваться как минимум на четырех взаимосвязанных уровнях. Первый уровень – системно-языковой. На этом уровне слово осмысливается как единица лексической системы, обладающая определенным набором значений и включенная в сеть парадигматических отношений с другими словами. Здесь анализируются словарные значения, оттенки значения, стилистическая принадлежность, а также связи с синонимами, антонимами, гиперонимами и другими элементами лексико-семантического поля [8, с. 70]. Для будущего преподавателя русского языка и литературы данный уровень особенно важен, поскольку именно он задает исходную точку любого последующего анализа.

Второй уровень – контекстуально-речевой, или уровень употребления. Здесь внимание переносится на то, каким образом слово реализует свое значение в конкретном текстовом окружении, в каких сочетаниях функционирует, какие дополнительные оттенки приобретает в зависимости от жанра, стиля и коммуникативной ситуации. На этом этапе анализируются синтагматические связи, контекстуальная актуализация значения, особенности коллокаций и возможные фразеологические реализации. Иначе говоря, если на системно-языковом уровне студент устанавливает, что может означать слово в языке, то на уровне употребления он определяет, что именно означает данная лексема в конкретном высказывании.

Третий уровень – интерпретационный. На данном уровне слово рассматривается уже не только как языковая единица, но и как компонент текстового смысла, связанный с авторской позицией, культурными

ассоциациями, ценностными акцентами и концептуальными смыслами. Здесь лексико-семантический анализ выходит за пределы собственно словарного описания и включает выявление символических, оценочных и культурно маркированных компонентов значения. Так, в художественном тексте отдельная лексема может выступать носителем более широкого культурного сценария или образного кода, а ее интерпретация требует обращения к литературному, историко-культурному и аксиологическому контексту. Для будущего преподавателя русского языка и литературы данный уровень особенно значим, поскольку именно он обеспечивает переход от формального анализа слова к пониманию его роли в раскрытии темы, идеи и образной структуры произведения.

Четвертый уровень – методический. Он связан с осмыслением того, каким образом результаты лексико-семантического анализа могут быть преобразованы в учебный материал. Речь идет о выборе способов объяснения значения слова школьникам, разработке упражнений на осмысление его контекстуальных и культурных оттенков, а также использовании результатов анализа в системе контроля и коррекции учебной деятельности. На этом уровне аналитическое действие приобретает профессионально-педагогическую направленность: студент уже не только понимает значение слова, но и способен превратить результаты собственного анализа в объяснение, задание или методический комментарий.

Разведение этих уровней имеет принципиальное методическое значение, поскольку позволяет избежать одной из наиболее типичных ошибок – смешения языкового описания, интерпретации и педагогического объяснения. На практике студенты нередко либо преждевременно переходят к интерпретации, не завершив собственно семантический анализ, либо, напротив, ограничиваются словарным толкованием, не выходя на уровень текстового смысла. В этой связи преподаватель должен последовательно акцентировать, что сначала устанавливается значение слова и особенности его употребления, затем раскрывается его функция в структуре текста, и лишь после этого осуществляется методическая трансляция полученных результатов. Несмотря на тесную связь этих уровней в реальной профессиональной деятельности, их разграничение в учебных целях является методически необходимым.

Данная логика согласуется с позицией Н.Д. Арутюновой, подчеркивавшей, что точность лингвистического анализа во многом определяется способностью различать значение как языковую данность и смысл как конкретное речевое наполнение [5, с. 45]. В рамках когнитивных условий формирования навыков лексико-семантического анализа это положение приобретает принципиальное значение, поскольку требует от студентов осознанного соотнесения разных граней слова с соответствующими аналитическими процедурами. Именно поэтому указанные уровни рассматриваются в настоящем исследовании не как абстрактная теоретическая схема, а как основа для последующей операционализации модели

формирования умений лексико-семантического анализа. В подразделе 2.4 они будут представлены в виде последовательных этапов алгоритма анализа текста, реализуемого в том числе с опорой на цифровые ресурсы.

Важнейшим когнитивным условием формирования навыков лексико-семантического анализа выступает принцип проверяемости и воспроизводимости результата. Студентов необходимо ориентировать на то, что любой вывод о значении слова, его смысловом оттенке или текстовой функции должен опираться не на субъективное впечатление, а на систему доказательств. В учебном процессе это означает формирование установки на обязательную верификацию аналитической гипотезы с помощью нескольких независимых оснований. Наиболее продуктивными являются такие сочетания, как словарь и контекст, контекст и корпусные данные, сопоставление нескольких употреблений в разных жанрах и типах дискурса. Если студент утверждает, что в данном тексте лексема реализует определенный смысловой оттенок, он должен подтвердить это не только цитатой из анализируемого фрагмента, но и дополнительными данными – словарной фиксацией, параллельными примерами из корпуса или сопоставимыми случаями употребления [44, с. 150].

Подобный подход имеет принципиальное значение для подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы, поскольку формирует у него привычку к доказательному мышлению. Аналитический вывод в этом случае рассматривается не как произвольная интерпретация, а как результат процедуры, которую можно воспроизвести, проверить и аргументированно защитить. Именно это отличает научно организованный лексико-семантический анализ от интуитивного толкования текста. В данном отношении показателен корпусный подход, позволяющий сопоставлять словоупотребления и фиксировать распределение значений в разных типах текстов. Такой опыт приучает студента к пониманию того, что качественный анализ требует не только знания терминов, но и умения обосновывать собственные выводы на основе языковых данных.

Следовательно, когнитивные условия формирования навыков лексико-семантического анализа связаны не только с усвоением понятийного аппарата, но и с овладением инструментами аналитического мышления: схемами, алгоритмами, моделями рассуждения и процедурами верификации результата. Формирование такого интеллектуального каркаса обеспечивает переход от фрагментарного и интуитивного анализа к последовательной, осознанной и воспроизводимой аналитической деятельности. В логике настоящего исследования данный принцип имеет особое значение, поскольку именно он подводит к необходимости построения алгоритма проведения лексико-семантического анализа текста и его реализации с опорой на цифровые ресурсы, что будет специально раскрыто в подразделах 2.3 и 2.4.

Формирование навыков лексико-семантического анализа невозможно без их систематического практического применения в разнообразных учебных ситуациях. Поэтому следующим важным условием выступают

деятельностные основания обучения, предполагающие, что студенты овладевают анализом не в процессе пассивного усвоения теоретических сведений, а в ходе регулярного выполнения аналитических действий. Такой подход соответствует общей компетентностной логике современного образования, в рамках которой устойчивое умение формируется через действие, решение задач, преодоление затруднений и поэтапное усложнение практики.

Применительно к подготовке будущих преподавателей русского языка и литературы это означает необходимость системной организации работы с лексическим материалом на разных уровнях сложности и в разных типах текстов. Студенты должны регулярно выполнять задания, связанные с анализом лексических единиц в учебных, художественных, публицистических и научно-популярных текстах, постепенно переходя от относительно простых случаев к более сложным. Сначала целесообразно использовать тексты, в которых значение слова и его функция достаточно прозрачны, затем – вводить материалы с полисемией, образностью, подтекстом, жанровой и оценочной вариативностью. Такая поэтапность позволяет вырабатывать гибкость аналитического навыка и готовность применять лексико-семантический анализ в различных коммуникативных и интерпретационных условиях [33, с. 120].

Организация практической работы по формированию навыков лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы целесообразна на нескольких последовательно усложняющихся уровнях. Первый уровень составляют микрозадания, направленные на отработку отдельных аналитических операций. На данном этапе упражнения фокусируются на формировании базовых действий: определении значения слова и его оттенков, разграничении прямого и переносного значений, установлении синонимических и антонимических связей, выявлении особенностей сочетаемости. Так, студентам могут предлагаться задания на поиск всех значений многозначного слова в толковых и энциклопедических словарях с последующей иллюстрацией каждого значения контекстными примерами; упражнения на построение синонимических рядов с учетом стилистической окраски; задания на выявление типичных коллокаций по словарным или корпусным данным. Подобные микрозадания позволяют изолированно отрабатывать отдельные компоненты лексико-семантического анализа и тем самым создают основу для последующего перехода к более сложным видам аналитической деятельности.

Второй уровень образуют комплексные кейсы, приближенные к реальным филологическим и педагогическим задачам. Здесь объектом работы становится уже не отдельная операция, а относительно завершенная аналитическая ситуация, в которой требуется провести целостный лексико-семантический анализ фрагмента художественного или публицистического текста. Студент получает текстовый отрывок и должен не только определить значение ключевых лексем, но и объяснить их роль в раскрытии темы,

создании образности, выражении авторской позиции или формировании оценочного фона. В отличие от микрозаданий, кейс требует интеграции нескольких умений одновременно: обращения к словарным данным, анализа контекста, выявления системных связей, интерпретации текстовой функции слова и формулирования аргументированного вывода. Именно такой формат позволяет будущим преподавателям русского языка и литературы увидеть лексико-семантический анализ не как набор разрозненных операций, а как целостную процедуру работы с текстом.

Третий уровень составляет мини-проект, выводящий обучающихся на исследовательский формат деятельности. В рамках такой работы студентам предлагается самостоятельно или в малой группе собрать и проанализировать ограниченный массив языкового материала, объединенного общей темой, концептом, жанром или авторской проблематикой. Например, проект на материале романа А. Жаксылыкова «Поющие камни» может быть связан с выявлением и интерпретацией ключевых лексем и лексико-семантических рядов, формирующих концептуальные линии произведения, таких как «зеркало», «отражение», «память», «страх», «камень», «душа», с последующим анализом их текстовой функции, символической нагрузки и культурных коннотаций. Другой вариант может предполагать создание мини-корпуса фрагментов романа для сопоставления употребления определенной лексемы в разных контекстах и выявления ее роли в раскрытии внутреннего состояния героя, авторской позиции и философской проблематики текста. Проектная форма работы принципиально важна, поскольку именно она приближает учебную деятельность к той модели лексико-семантического анализа, которая должна быть сформирована у будущего преподавателя русского языка и литературы как профессиональное умение: от постановки аналитической задачи и отбора материала – к интерпретации, аргументации и методической трансляции результата. В этом смысле проект выступает не просто формой практики, а предварительным приближением к целостной модели проведения лексико-семантического анализа, которая будет специально представлена далее.

Существенное значение в рамках деятельностного подхода приобретает и изменение роли преподавателя в вузе. В условиях формирования навыков лексико-семантического анализа преподаватель выступает не только источником готовой информации, но прежде всего организатором, консультантом и методическим наставником аналитической деятельности студентов. Его задача состоит не в том, чтобы сразу сообщать «правильную» интерпретацию, а в том, чтобы направлять обучающихся к самостоятельному и обоснованному выводу, задавая логику анализа, предъявляя критерии его качества и поддерживая установку на доказательность. В этой связи особенно значимы такие педагогические действия, как постановка уточняющих вопросов, требование ссылок на словарь, контекст или корпусные данные, обсуждение возможных альтернативных трактовок и сопоставление различных оснований вывода. Подобный формат взаимодействия формирует у

студентов исследовательскую позицию и одновременно приучает их к академической корректности, что имеет принципиальное значение для будущей профессиональной деятельности преподавателя русского языка и литературы.

В таком понимании практическая деятельность студентов выступает не только средством закрепления отдельных умений, но и пространством поэтапного освоения самой модели проведения лексико-семантического анализа текста. Поэтому далее возникает необходимость перейти от характеристики условий и форм работы к уточнению структуры формируемых умений, алгоритма анализа и способов его реализации с использованием цифровых ресурсов.

Лексико-семантический анализ представляет собой не только индивидуальную когнитивную деятельность, но и форму академической коммуникации. В профессиональной деятельности будущего преподавателя русского языка и литературы способность аргументированно обсуждать языковые явления с коллегами, обучающимися и профессиональным сообществом имеет не меньшую значимость, чем умение самостоятельно формулировать аналитические выводы. В связи с этим система обучения лексико-семантическому анализу должна предусматривать специальные условия, направленные на развитие коммуникативной и рефлексивно-оценочной составляющих аналитической деятельности. Их значимость определяется тем, что лексико-семантический анализ требует не только точности интерпретации, но и умения обосновывать ее, соотносить с альтернативными версиями и оценивать границы собственных выводов. В экспериментальной части исследования данные формы работы рассматриваются как важный инструмент рефлексивного контроля и реализуются через взаимную экспертизу, рубрикаторы и оценочные листы, описание которых будет представлено в разделе 3.

Одним из ключевых условий является систематическое включение в учебный процесс обсуждения результатов лексико-семантического анализа. В данном случае речь идет не о свободном обмене мнениями, а о специально организованной учебной дискуссии, в которой интерпретация слова или текстового фрагмента становится предметом коллективной проверки. Подобный формат позволяет решать сразу несколько педагогических задач. Во-первых, он помогает выявлять и сопоставлять различные интерпретационные версии. Поскольку анализ художественного и публицистического текста нередко допускает несколько смысловых траекторий, обсуждение разных вариантов позволяет студентам увидеть многомерность семантики и научиться соотносить свои выводы с выводами других участников. Во-вторых, дискуссия формирует культуру доказательности: любая интерпретация должна быть подтверждена текстом, словарными данными, корпусными примерами или иными лингвистически значимыми основаниями. В-третьих, коллективное обсуждение способствует становлению академического языка анализа. Будущие преподаватели русского

языка и литературы учатся формулировать мысли терминологически точно, логично и доказательно, переходя от интуитивных описаний к профессиональному языку семантического комментария. Наконец, дискуссионный формат выполняет и корректирующую функцию: он ограничивает произвольность трактовок и препятствует появлению субъективных интерпретаций, не подтвержденных языковыми фактами. Тем самым коммуникативная организация учебного процесса становится важным средством формирования профессиональной культуры лексико-семантического анализа.

Не менее значимым условием выступает развитие рефлексии обучающихся относительно собственной аналитической деятельности. В контексте формирования навыков лексико-семантического анализа рефлексия понимается как осмысление студентом логики своих действий, степени обоснованности полученных выводов, а также границ собственной интерпретации. Методически это может реализовываться через специальные вопросы и задания, сопровождающие аналитическую работу: какие затруднения возникли при выполнении анализа, какие основания были использованы для формулирования вывода, насколько убедительными являются полученные доказательства, какие аспекты требуют дополнительной проверки. Подобная организация работы формирует у будущего преподавателя русского языка и литературы установку на критическое отношение к собственным интерпретациям и развивает навык осознанного контроля качества аналитической деятельности. Существенно и то, что рефлексия позволяет студенту различать уровни достоверности вывода: отделять действительно установленные значения и контекстуально подтвержденные наблюдения от предположений, требующих дальнейшей верификации. В более широком смысле это способствует формированию академической добросовестности, поскольку приучает будущего специалиста соотносить интерпретацию с объемом имеющихся данных и избегать необоснованных обобщений.

Для обеспечения качества выполнения лексико-семантического анализа в системе подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы необходимо опираться на четко сформулированные критерии оценивания. Критериальный подход повышает объективность проверки, делает требования к аналитической работе прозрачными и задает студентам понятные ориентиры качества. На основе анализа научно-методической литературы и опыта преподавания можно выделить несколько основных критериев. К ним относятся точность анализа, то есть соответствие интерпретации реальному словоупотреблению в тексте; обоснованность выводов, предполагающая опору на контекст, словари, корпусные данные и иные проверяемые источники; корректность терминологии, выражающаяся в уместном и точном использовании понятийного аппарата; учет контекста, исключающий вырывание слова из жанровой, стилистической и коммуникативной среды; воспроизводимость процедуры, при которой последовательность

аналитических действий остается прозрачной и допускает повторную проверку; а также педагогическая ценность результата, связанная со способностью переводить аналитические выводы в форму, пригодную для объяснения в учебной аудитории.

Указанные критерии соотносятся с подходом М. Б. Бектуровой, которая подчеркивает, что оценка сформированности лексико-семантических умений должна включать как собственно лингвистическую точность и глубину анализа, так и способность представить его результат в учебно-методическом аспекте [29, с. 40]. В этом состоит принципиальная особенность подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы: лексико-семантический анализ оценивается не только как академическая интерпретация, но и как профессионально значимое действие, ориентированное на последующую педагогическую трансляцию. Следовательно, критерии качества выполняют двойную функцию: они выступают средством объективной оценки и одновременно задают нормативную модель того, каким должен быть профессионально полноценный анализ слова в тексте.

Включение критериев в образовательный процесс имеет и важное дидактическое значение. Для преподавателя они создают основу для более аргументированной и сопоставимой проверки работ, а для студентов – помогают понять, по каким параметрам оценивается качество их аналитической деятельности. Методически продуктивным является использование критериев не только на этапе итоговой проверки, но и в процессе обучения: при коллективном обсуждении примеров, взаимной экспертизе аналитических работ, самооценке и рефлексивном комментарии к выполненному заданию. Такой подход усиливает осознанность учебной деятельности и способствует постепенному переходу от формального выполнения задания к внутреннему принятию стандартов качественного лексико-семантического анализа.

Таким образом, коммуникативные и рефлексивно-оценочные условия формирования навыков лексико-семантического анализа включают две взаимосвязанные линии: организацию аргументированного обсуждения результатов анализа и введение прозрачных критериев его качества. Именно в их единстве формируется профессиональная культура аналитической деятельности, при которой будущий преподаватель русского языка и литературы учится не только выдвигать интерпретацию, но и проверять ее, обсуждать, уточнять и оценивать по объективным основаниям.

Современная система подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы должна учитывать и то обстоятельство, что формирование навыков лексико-семантического анализа происходит в условиях цифровой образовательной среды. Речь идет не о формальном использовании компьютера или сети Интернет, а о включении цифровых ресурсов в структуру аналитической деятельности как особого условия ее организации. В этих условиях цифровая среда выступает двойственным фактором: с одной стороны, она создает новые возможности для углубления анализа, с другой –

порождает риски, способные снизить его качество при отсутствии специального педагогического регулирования.

К числу наиболее существенных рисков относится информационная избыточность цифровой среды. При отсутствии навыков критической оценки источников студент может подменять аналитическую работу обращением к первым доступным онлайн-интерпретациям, не проверяя их научную достоверность и релевантность поставленной задаче. Это ведет к снижению самостоятельности мышления и формированию поверхностного представления о значении слова. Другим риском выступает фрагментарность восприятия текста, усиливаемая цифровым способом работы с информацией. Подобная установка затрудняет длительное сосредоточение на семантических связях, последовательной интерпретации контекста и целостном движении от значения слова к смыслу текста. В результате лексико-семантический анализ может сводиться к разрозненным наблюдениям без построения логически завершенного вывода [49, с. 47; 49, с. 89].

Вместе с тем цифровая образовательная среда открывает и значительные возможности для формирования навыков лексико-семантического анализа. Корпусные ресурсы, электронные словари, цифровые библиотеки и поисковые системы позволяют работать с репрезентативными массивами реальных контекстов, что выводит анализ за пределы ограниченного круга примеров, предлагаемых учебником или преподавателем. Благодаря этому студент получает возможность сопоставлять различные случаи употребления слова, выявлять частотность, наблюдать стилистическую и жанровую вариативность значений, а также проверять свои гипотезы на реальном языковом материале. Визуализация коллокаций, частотных профилей и семантических связей дополнительно усиливает аналитическую составляющую обучения, поскольку переводит абстрактные лингвистические отношения в наглядную и сопоставимую форму [48, с. 17].

В этих условиях важнейшим психолого-педагогическим требованием становится формирование цифровой грамотности как составной части профессиональной компетентности будущего преподавателя русского языка и литературы. В логике настоящего исследования цифровая грамотность понимается как способность осмысленно использовать электронные и корпусные ресурсы для решения задач лексико-семантического анализа. Она включает умение формулировать корректный поисковый запрос, отбирать релевантные контексты, работать с подкорпусами, интерпретировать количественные показатели и правильно оформлять ссылки на использованные языковые данные. Тем самым цифровая грамотность оказывается не внешним техническим дополнением, а условием доказательности и академической корректности аналитической деятельности.

Принципиально важно, чтобы использование цифровых ресурсов в учебном процессе было методически регламентировано. Будущие преподаватели русского языка и литературы должны работать не с любыми интернет-источниками, а прежде всего с авторитетными лингвистическими

платформами: Национальным корпусом русского языка, академическими электронными словарями, специализированными лингвистическими базами. Только при таком подходе цифровая среда становится источником проверяемых данных, а не пространством случайных интерпретаций. В связи с этим алгоритмы и правила работы с цифровыми инструментами должны быть включены в методику обучения как обязательный компонент, обеспечивающий осмысленное и критическое использование электронных ресурсов.

Данное положение подтверждается и результатами ранее опубликованного исследования автора, в котором показано, что наибольший дидактический эффект достигается в тех случаях, когда работа с корпусными данными строится не как технический поиск примеров, а как последовательная аналитическая процедура, включающая сопоставление частотных и контекстных характеристик слова [50, с. 14–19]. Особенно важным оказалось то, что студенты нуждаются не просто в доступе к цифровым инструментам, а в специально организованных образцах аналитической работы с ними. Это означает, что цифровая среда становится продуктивным условием формирования навыков лексико-семантического анализа только тогда, когда ее использование подчинено ясной логике задания, критериям качества и общей модели анализа.

Таким образом, цифровые условия формирования навыков лексико-семантического анализа следует рассматривать как обязательный компонент современной системы подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы. Их значение определяется не только расширением эмпирической базы анализа, но и необходимостью формировать у студентов новые профессиональные качества: критичность в работе с источниками, способность верифицировать выводы, умение сочетать интерпретацию с проверяемыми данными и соблюдать нормы академической добросовестности. Именно поэтому цифровой компонент в настоящем исследовании рассматривается не как вспомогательное приложение, а как одно из оснований модели формирования умений лексико-семантического анализа.

Выделенные психолого-педагогические условия – мотивационно-ценностные, когнитивные, деятельностные, коммуникативно-рефлексивные и цифровые – образуют систему взаимосвязанных оснований, обеспечивающих эффективное формирование навыков лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы. Однако сами по себе они задают лишь рамку организации обучения. Для построения целостной методики необходимо перейти к определению того, какие именно умения образуют профессиональную компетенцию в области лексико-семантического анализа, какова их структура и в какой последовательности они должны формироваться. Иначе говоря, анализ условий должен быть дополнен характеристикой содержательного состава самой аналитической деятельности. Именно этот переход от условий к структуре умений и алгоритму их формирования определяет логику следующего подраздела.

Система психолого-педагогических условий формирования навыков лексико-семантического анализа обобщена в Таблице 2.

Таблица 2 – Психолого-педагогические условия формирования навыков ЛСА

№	Группа условий	Содержание условия	Педагогические средства реализации	Индикаторы сформированности
1	Мотивационно-ценностные	Формирование устойчивого понимания значимости ЛСА как профессиональной компетентности преподавателя русского языка и литературы; осознание связи анализа лексики с интерпретацией текста и методической деятельностью	Профессионально ориентированные задания; анализ педагогических кейсов; обсуждение типичных школьных трудностей в работе с лексикой	Проявление познавательной инициативы; осмысленный выбор аналитических процедур; аргументированное объяснение значимости ЛСА
2	Когнитивные	Освоение базовых понятий и моделей семантического анализа; формирование операционального «каркаса» аналитической деятельности	Алгоритмы анализа; схемы семантических отношений; работа с примерами и контрпримерами; моделирование аналитических процедур	Корректность выделения значений; логичность анализа; использование терминологически точного языка описания
3	Деятельностные	Формирование навыков ЛСА в процессе систематической практической деятельности на текстах различного типа	Микрозадания; аналитические кейсы; поэтапное усложнение материала; мини-проекты	Устойчивость аналитических действий; перенос умений на новый материал; снижение формальности анализа
4	Коммуникативные	Развитие способности к аргументированному обсуждению результатов анализа и корректной интерпретации альтернативных точек зрения	Учебные дискуссии; коллективный разбор текстов; взаимная экспертиза аналитических работ	Обоснованность интерпретаций; корректность аргументации; владение академическим языком анализа

Продолжение Таблицы 2

№	Группа условий	Содержание условия	Педагогические средства реализации	Индикаторы сформированности
5	Цифровые	Использование цифровых и корпусных ресурсов для расширения эмпирической базы анализа и повышения доказательности выводов	Работа с корпусами; онлайн-конкордансы; цифровые словари; элементы смешанного обучения (blended learning)	Корректность запросов; обоснованный отбор примеров; соблюдение принципов академической добросовестности

Вместе с тем выделение психолого-педагогических условий задает лишь общие рамки организации обучения будущих преподавателей русского языка и литературы лексико-семантическому анализу. Для построения целостной системы подготовки этого недостаточно, поскольку сами по себе условия еще не раскрывают, какие именно профессиональные умения должны формироваться у студентов, какова их внутренняя структура и в какой последовательности они должны осваиваться в образовательном процессе. Иными словами, определение условий обучения должно быть дополнено уточнением содержательной стороны подготовки: необходимо установить состав умений лексико-семантического анализа, логику их взаимосвязи и этапность их формирования.

Именно поэтому следующим шагом исследования становится переход от характеристики условий к описанию содержательно-процессуальной основы подготовки. В подразделе 2.2 лексико-семантический анализ будет рассмотрен в системе развития профессиональных умений будущих преподавателей русского языка и литературы: будет представлена структурная модель этих умений, раскрыты их основные компоненты и обоснована логика их поэтапного формирования. Такой переход является методологически последовательным, поскольку психолого-педагогические условия создают предпосылки для обучения, тогда как структура умений определяет, чему именно следует обучать, а процессная логика – каким образом должна быть организована эта работа.

Выделенные в подразделе 2.1 условия выступают, таким образом, основанием для построения модели формирования умений лексико-семантического анализа и одновременно задают требования к алгоритму проведения лексико-семантического анализа текста в цифровой образовательной среде. В дальнейшем это позволит перейти от общей характеристики условий обучения к разработке целостной системы, в которой будут взаимосвязаны структура профессиональных умений, этапы их формирования, цифровые ресурсы, типы заданий и критерии оценивания.

2.2 Лексико-семантический анализ в системе развития профессиональных умений

Современная методика подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы рассматривает лексико-семантический анализ как одну из ключевых метакомпетенций профессионального профиля. Под метакомпетенцией в данном случае понимается интегративное объединение предметных и надпредметных компетенций высокого уровня, охватывающее весь комплекс профессиональных действий педагога [57, с. 66]. Лексико-семантический анализ объединяет несколько взаимосвязанных составляющих: глубокое знание словарного состава языка и закономерностей его семантической организации; владение аналитическими процедурами работы с языковым материалом, включая извлечение и интерпретацию данных из текста, словарей и корпусов; способность к смысловой и стилистической интерпретации лексических единиц; а также умение переводить результаты анализа в педагогически значимую форму – объяснение, задание, комментарий, критерий оценивания. Иными словами, лексико-семантический анализ выступает как интегративная профессиональная компетенция, соединяющая лингвистическую эрудицию и методическое мастерство в работе со словом [28, с. 52; 23, с. 101]. Именно поэтому его следует рассматривать не как частный элемент лексикологии, а как сквозной компонент профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы, пронизывающий разные аспекты их деятельности – от филологического анализа художественного и публицистического текста до последующей дидактической трансляции результатов.

В научной литературе лексико-семантический анализ в широком смысле определяется как описание и систематизация слов и их значений с учетом условий употребления [2, с. 39]. Формирование данного умения опирается на фундаментальные положения лексикологии и семасиологии, раскрывающие природу лексического значения, его внутреннюю структуру и системные связи. Ю. Д. Апресян подчеркивает, что анализ лексических значений и отношений между ними – синонимии, антонимии, гипонимии и других – является ключом к пониманию внутренней организации языковой системы [14, с. 15]. Однако лексико-семантический анализ не сводится к описанию значения как элемента языковой системы. Он предполагает обязательный учет контекста функционирования слова, коммуникативных условий, жанрово-стилистических особенностей текста и регистра речи. Только в совокупности этих факторов становится возможной адекватная интерпретация смысловых, стилистических и оценочных особенностей лексической единицы [5, с. 134]. В этом отношении показателен подход Н. Шнайдера, который, развивая концепцию лексико-семантического анализа, подчеркивает необходимость рассматривать значение слова именно в контексте его употребления, что сближает традиционный лингвистический анализ с корпусными и компьютерными методами обработки языковых данных [2, с. 41]. Результатом

такого анализа становится не только установление значения слова, но и его интерпретация на уровне текстового смысла, подтекста, оценочной окраски, а также выявление культурных и концептуальных коннотаций. Как отмечает Ю. Н. Караулов, словарный состав, усваиваемый языковой личностью, отражает особенности картины мира и ценностные ориентиры соответствующего лингвокультурного сообщества [1, с. 48]. Следовательно, лексическое значение выступает носителем культурной информации, а его анализ позволяет выйти за рамки формального понимания текста и обратиться к культурно-историческому контексту и авторской картине мира. В рамках настоящего исследования это особенно важно, поскольку лексико-семантический анализ рассматривается не только как объект усвоения, но и как процедура, которая должна быть поэтапно смоделирована в учебном процессе и положена в основу алгоритма анализа художественного и публицистического текста.

Лексико-семантический анализ выступает базовым аналитическим инструментом филологического знания, обеспечивающим переход от формального понимания значения слова к его интерпретации в системе языка, текста и культуры. Его значимость в профессиональной подготовке будущих преподавателей русского языка и литературы обусловлена тем, что он формирует метакомпетентность, включающую совокупность операционально-аналитических, интерпретационно-культурологических, цифрово-исследовательских, контекстуально-дискурсивных и методико-педагогических умений. Структура указанных умений и их взаимосвязь представлены на Рисунке 3.

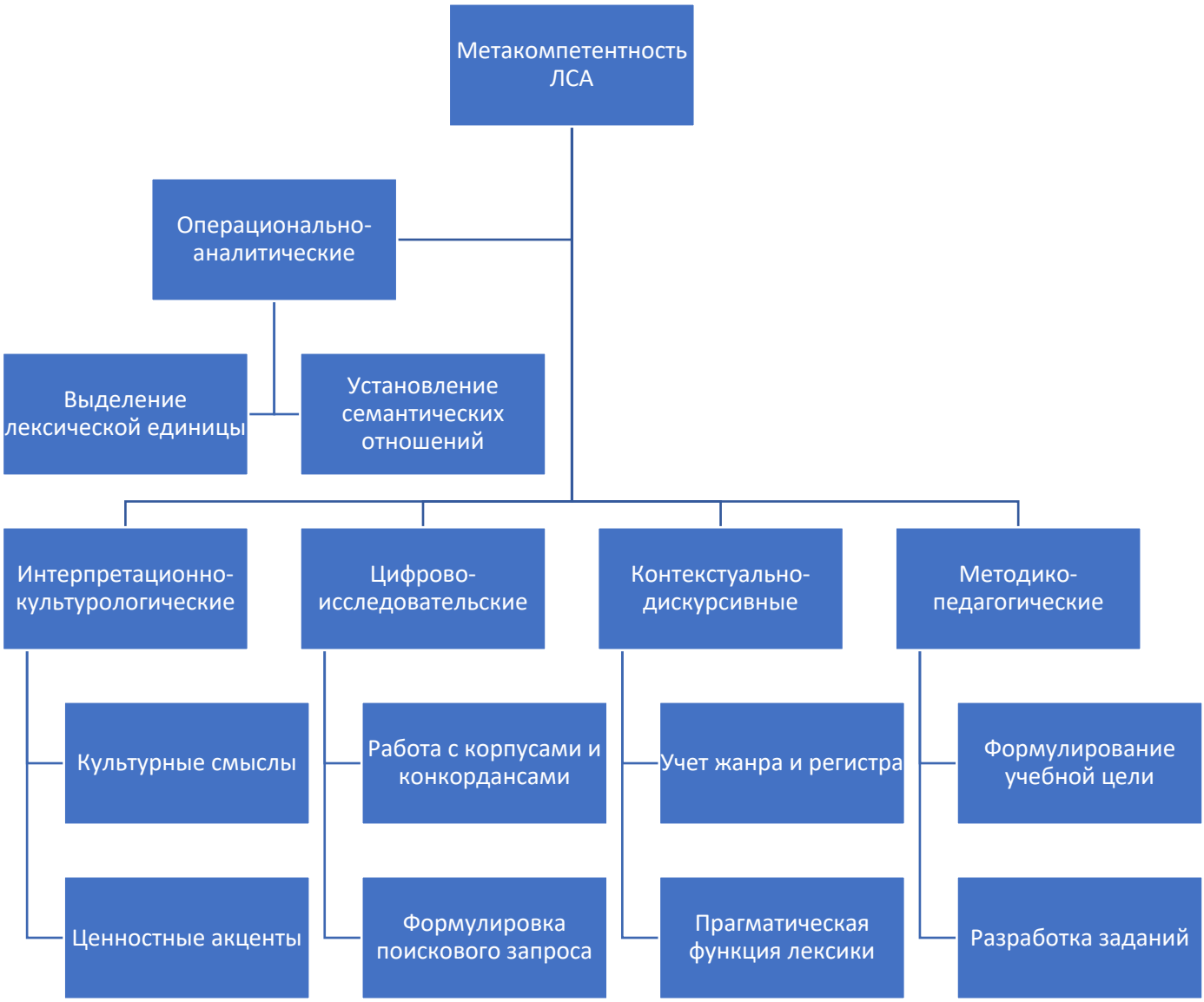


Рисунок 3 – Компонентная структура профессиональных умений ЛСА будущего преподавателя русского языка и литературы

Как видно из Рисунка 3, в центре модели находится метакомпетентность лексико-семантического анализа, которая раскрывается через пять взаимосвязанных блоков. Операционально-аналитический блок включает выделение лексической единицы и установление семантических отношений; интерпретационно-культурологический – выявление культурных смыслов и ценностных акцентов; цифрово-исследовательский – работу с корпусами и конкордансами, а также формулирование поискового запроса; контекстуально-дискурсивный – учет жанра и регистра и определение прагматической функции лексики; методико-педагогический – формулирование учебной цели и разработку заданий. Такое построение показывает, что лексико-семантический анализ в подготовке будущих преподавателей русского языка и литературы выступает не как изолированный прием, а как целостная система

профессиональных действий, объединяющая собственно языковой анализ, интерпретацию текста, цифровую верификацию и педагогическую трансляцию результата.

Ниже каждый блок раскрыт детально:

Операционально-аналитические умения образуют ядро лексико-семантического анализа как аналитической техники. Они включают умение выделять лексическую единицу в тексте или словарной статье, определять ее лексическое значение, в том числе в условиях полисемии, разграничивать лексическое и грамматическое значение и соотносить словарное толкование с конкретным контекстом употребления [7, с. 14; 31, с. 112]. К числу базовых операций относятся также установление семантических отношений между словами, построение семантических рядов и полей, выявление парадигматических и синтагматических связей, включая сочетаемость как важный индикатор семантической дифференциации [8, с. 60; 20, с. 65]. Существенным элементом данного блока является умение фиксировать результаты анализа в структурированной форме – в виде таблиц, схем и моделей, – что обеспечивает воспроизводимость и методическую прозрачность аналитических процедур [61, с. 184].

Интерпретационно-культурологические умения отражают способность перехода от формально-семантического анализа к смысловой и ценностной интерпретации. Они включают умение соотносить лексическую единицу с культурными смыслами, концептами и ценностными акцентами, отражающими особенности языковой картины мира и историко-культурного опыта носителей языка [10, с. 55; 11, с. 112]. Важным аспектом выступает выявление аксиологических компонентов значения, интерпретация символических и образных пластов лексики, а также распознавание межтекстовых и культурных отсылок [3, с. 250]. Как подчеркивает Ю. Н. Караулов, словарный состав языковой личности является носителем культурной информации и ценностных ориентиров сообщества [1, с. 48]. Поэтому данный блок умений придает лексико-семантическому анализу не только филологическую, но и культурологическую значимость.

Цифрово-исследовательские умения в рамках настоящего исследования понимаются как совокупность профессионально значимых аналитических действий, осуществляемых в цифровой лингвистической среде и направленных на постановку, проверку и верификацию семантических гипотез. Этот блок включает работу с электронными корпусами, конкордансами, онлайн-словарями и лингвистическими базами данных, а также умение формулировать корректный поисковый запрос, отбирать релевантные контексты, интерпретировать частотные и распределительные характеристики употребления лексических единиц [44, с. 105]. Освоение цифровых инструментов повышает доказательность аналитических выводов и способствует формированию исследовательской автономии студентов [41, с. 358]. Кроме того, цифрово-исследовательские умения предполагают соблюдение норм академической коммуникации, корректное оформление

результатов анализа и фиксацию параметров исследования, что делает данный компонент неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы [30, с. 205; 57, с. 85].

Контекстуально-дискурсивные умения обеспечивают учет условий функционирования слова в речи и тексте. Они включают умение соотносить лексику с жанрово-стилистическими характеристиками текста, учитывать особенности регистра и определять прагматическую функцию слова в конкретной речевой ситуации [5, с. 278]. Важным аспектом данного блока выступает осмысление лексики как средства выражения авторской позиции, эмоциональной и оценочной направленности высказывания, а также ее роли в композиционной организации текста. В этой связи значимо положение Н. Д. Арутюновой о включенности коммуникативно-прагматического компонента в значение слова в тексте [5, с. 135]. Контекстуально-дискурсивные умения позволяют анализировать лексическую единицу не изолированно, а в системе текста, адресата и культурного контекста.

Методико-педагогические умения отражают специфику профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы, поскольку предполагают способность трансляции результатов лексико-семантического анализа в учебный процесс. В данный блок входят умения формулировать учебные цели в области работы с лексикой, разрабатывать задания по лексико-семантическому анализу с учетом возрастных и образовательных особенностей обучающихся, прогнозировать типичные ошибки и трудности усвоения материала [24, с. 98; 28, с. 58]. Существенным компонентом выступает развитие оценочных умений, связанных с использованием критериев точности, полноты и аргументированности ответа, а также с дифференциацией заданий в зависимости от уровня подготовки учащихся. Исследования показывают, что интеграция лингвистической и методической подготовки способствует повышению качества профессиональных компетенций выпускников [28, с. 53].

Как видно из приведенного описания, все выделенные группы умений взаимосвязаны и дополняют друг друга. Операционально-аналитические умения создают базу для контекстуально-дискурсивного анализа; интерпретационно-культурологические опираются на результаты системного и контекстного разбора; цифрово-исследовательские обеспечивают проверяемость и воспроизводимость выводов; а методико-педагогические переводят результаты анализа в пространство профессионального действия преподавателя русского языка и литературы.

Формирование указанных умений в образовательном процессе реализуется через систему учебных заданий различного уровня сложности и степени самостоятельности обучающихся. В ходе обучения используются задания, направленные на поэтапное развитие аналитических действий: от микрозаданий, ориентированных на отработку отдельных операций, через аналитические кейсы, предполагающие целостный разбор языкового материала, к проектным формам работы, требующим интеграции

лингвистических, интерпретационных, методических и исследовательских действий. Организация учебной деятельности варьируется по формату – индивидуальная, групповая, аудиторная и цифровая работа, – что обеспечивает гибкость обучения и позволяет учитывать разные образовательные траектории студентов. Конкретные типы заданий, формы их реализации и привязка к цифровым лингвистическим ресурсам будут подробно рассмотрены в подразделе 2.3.

Таким образом, в подготовке будущих преподавателей русского языка и литературы лексико-семантический анализ выступает как процессно формируемая метакомпетентность, требующая специальной организации содержания, заданий, этапов и диагностических процедур [62, с. 8]. Формирование соответствующих умений носит целенаправленный и поэтапный характер, а их развитие предполагает переход от выделения и описания значения слова к его интерпретации в тексте, цифровой верификации выводов и педагогической трансляции результата.

Выделенные группы профессиональных умений определяют внутреннюю структуру авторской модели обучения лексико-семантическому анализу. Каждая из них получает процессуальное выражение в конкретных этапах проведения анализа художественного и публицистического текста и соотносится с определенными цифровыми инструментами, используемыми в учебном процессе. Тем самым структура умений выступает не только описанием целевого результата подготовки, но и основанием для построения алгоритма лексико-семантического анализа, который будет представлен в подразделе 2.4. Одновременно критериальная база и диагностические процедуры оценки сформированности умений получают дальнейшее развитие в разделе 3, тогда как в подразделе 2.3 будет раскрыта дидактическая роль цифровых корпусов и онлайн-ресурсов как средств эмпирической верификации выводов и расширения интерпретации значения в культурно-антропологическом контексте.

2.3 Цифровые приложения и онлайн-ресурсы как средства формирования лексико-семантических навыков у будущих преподавателей русского языка и литературы

В современной лингводидактике цифровые корпуса и онлайн-ресурсы рассматриваются не как вспомогательные «иллюстративные» источники, а как методическое средство, обеспечивающее доказательность, воспроизводимость и процедурную дисциплину лексико-семантического анализа (далее – ЛСА) за счет опоры на репрезентативные массивы данных и прозрачные параметры поиска [39, с. 49–51], [44, с. 105]. Корпусная логика меняет статус примера: обучающийся переходит от «примеров для доказательства» к «данным для проверки», выстраивая анализ по схеме «гипотеза → запрос → массив контекстов → интерпретация → вывод», что принципиально важно для формирования у будущего учителя навыка аргументации и критического

отношения к интуитивным обобщениям [39, с. 49–51], [41, с. 350, 358]. При этом цифровая среда не отменяет интерпретации, но задает ей границы: смысловой вывод должен быть привязан к наблюдаемым контекстам и устойчивым паттернам употребления, иначе анализ теряет научную верифицируемость и превращается в риторику [44, с. 105], [62, с. 15].

Особое значение для настоящего исследования имеет антропологический уровень ЛСА, понимаемый как интерпретация лексического выбора в связи с культурными сценариями, ценностными установками, социальными практиками и моделями идентичности, реконструируемыми на основе регулярностей употребления в релевантных дискурсах [63, с. 803–806], [66, с. 1–3]. Поскольку «антропологическая насыщенность» интерпретации повышает риск произвольных обобщений, антропологический компонент методически целесообразно встраивать в корпусную логику доказательства: культурно-социальный вывод формулируется как интерпретация повторяемых употреблений на сопоставимых выборках (по жанру, периоду, типу дискурса), а не как «прочтение» единичных примеров [44, с. 105], [39, с. 49–51], [65, с. 2–7].

В соответствии с задачами формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы (подраздел 2.2) настоящий подраздел имеет учебно-методический характер и направлен на описание того, каким образом лексико-семантический анализ текста проводится в цифровой образовательной среде. В центре внимания данного подраздела находятся не только отдельные цифровые ресурсы, но и единый алгоритм аналитической работы, в рамках которого эти инструменты используются для постановки гипотезы, поиска и отбора языковых данных, их интерпретации, верификации и последующей педагогической трансляции результата. В дальнейшем в подразделе будут рассмотрены основные цифровые ресурсы и программы, обеспечивающие формирование операционально-аналитических, контекстуально-дискурсивных, интерпретационно-культурологических, методических и цифрово-исследовательских умений. Алгоритм проведения лексико-семантического анализа текста с использованием цифровых ресурсов. В настоящем исследовании лексико-семантический анализ текста рассматривается как последовательная аналитическая процедура, включающая взаимосвязанные этапы работы со словом, контекстом и цифровыми источниками. Предлагаемый алгоритм задает общую логику анализа и служит методической основой для использования конкретных цифровых ресурсов, описываемых далее.

1) Выбор текста и постановка аналитической задачи. На первом этапе определяется текстовой материал для анализа – художественный или публицистический фрагмент – и формулируется аналитическая задача: какое слово, лексико-семантическая группа или смысловая проблема становятся объектом рассмотрения.

2) Выделение ключевой лексической единицы. Из текста выделяется слово или группа слов, обладающих смысловой, образной, оценочной или структурной значимостью для понимания фрагмента.

3) Формулирование предварительной семантической гипотезы. Студент выдвигает предварительное предположение о значении слова, его контекстуальном оттенке, оценочной функции или культурной нагрузке.

4) Обращение к словарным и корпусным источникам. Для проверки гипотезы привлекаются толковые, синонимические, идеографические и иные словари, а также корпусные и цифровые ресурсы, позволяющие установить системное и контекстное значение лексемы.

5) Анализ контекстов употребления, коллокаций и семантических связей. На данном этапе исследуются реальные употребления слова, его сочетаемость, повторяющиеся контекстные модели, связи с близкими и противопоставленными единицами.

6) Сопоставление системного, контекстного и культурного значения. Полученные данные соотносятся между собой, что позволяет установить, как словарное значение реализуется в данном тексте и какие дополнительные культурные, оценочные или прагматические смыслы актуализируются.

7) Формулирование интерпретационного вывода. На основе проведенного анализа студент формулирует доказательный вывод о значении и функции лексической единицы в тексте.

8) Методическая трансляция результата. Завершающим этапом становится перевод результата анализа в педагогическую форму: объяснение, учебное задание, вопрос для обсуждения, критерии оценивания или фрагмент урока.

Представленный алгоритм имеет сквозной характер и реализуется с использованием разных цифровых ресурсов в зависимости от типа текста, цели анализа и уровня сложности учебного задания. Именно поэтому далее каждый цифровой инструмент рассматривается не изолированно, а как средство обеспечения определенного этапа лексико-семантического анализа.

Для обеспечения методической прозрачности подраздела и минимизации описательного изложения (в формате «обзора ресурсов») введена карта соответствия цифровых инструментов и компонентов профессиональных умений ЛСА (см. Рисунок 4). Методическая «навигация» по ресурсам и их функциям особенно значима в условиях цифровой учебной среды, организованной на принципах коллаборации, когда выполнение заданий, обсуждение интерпретаций и взаимная экспертиза результатов распределены между участниками и требуют общих регламентов и единых критериев. Подходы к проектированию подобных коллаборативных образовательных пространств в системе педагогического образования представлены в работе С. Б. Бегалиевой, У. М. Тэжибаевой, К. О. Таттимбетовой и А. Б. Сикимбаевой: на материале казахстанско-международного взаимодействия авторы обосновывают, что цифровые платформы выступают организационной основой совместной деятельности и

инструментом методического сопровождения обучающихся [73]. Методическая состоятельность регламентированного включения современных образовательных технологий подтверждается и результатами исследования С. Б. Бегалиевой и Е. С. Шмаковой, где эффективность элективных курсов связывается с четкой структурой содержания, поэтапной организацией учебной деятельности и ориентацией на формирование профессионально значимых умений [76]. Указанные положения соотносятся с логикой настоящего исследования: цифровые и корпусные ресурсы рассматриваются не как иллюстративное дополнение, а как инструментально заданная система формирования аналитических и методических умений будущего преподавателя русского языка и литературы.



Рисунок 4 – Карта соответствия цифровых инструментов и компонентов профессиональных умений ЛСА

Рисунок 4 фиксирует, что каждый ресурс в рамках предлагаемой модели выступает не «источником примеров», а средством формирования конкретных действий: от операционально-аналитических операций (поиск, выделение значения, анализ сочетаемости) – к контекстуально-дискурсивной и интерпретационно-культурологической обработке материала, далее – к методической трансляции результата и цифрово-исследовательской проверке выводов. Рисунок 4 выполняет функцию навигации по подразделу 2.3: он демонстрирует, какой инструмент – какие умения формирует и служит основанием для выбора заданий и диагностических процедур, применяемых в экспериментальной части исследования.

В качестве инновационных программ и цифровых ресурсов, положенных в основу предлагаемой модели обучения лексико-семантическому анализу, в исследовании используются Национальный корпус

русского языка – как база аутентичных текстов для поиска и сопоставления реальных употреблений слова; Sketch Engine – как инструмент статистически ориентированного анализа коллокаций, частотности и контекстных профилей лексем; AntConc – как программа для работы с локальными учебными мини-корпусами и построения конкордансов; WordSmith Tools и LancsBox – как средства сравнительного анализа частот, ключевых слов и различий между дискурсами; RuWordNet – как ресурс для выявления системных семантических связей, моделирования полей и уточнения отношений между лексемами; а также инструменты визуализации лексических данных, позволяющие представить результаты анализа в виде карт коллокаций, частотных профилей и семантических схем.

Их совокупное использование обеспечивает полный цикл лексико-семантического анализа: от выдвижения гипотезы и отбора контекстов до интерпретации значения, моделирования семантических связей и педагогической трансляции результата. Конкретизация структуры формируемых умений и логики их оценивания представлена в виде дидактического профиля цифровых ресурсов (см. Таблица 3).

Таблица 3 – Дидактический профиль цифровых ресурсов для формирования умений ЛСА

Цифровой ресурс	Дидактическое назначение в ЛСА	Алгоритм работы студента	Типовой формат учебного задания	Формируемые профессиональные умения ЛСА
Национальный корпус русского языка (НКРЯ)	Обеспечение доказательного анализа значения и употребления лексем на основе репрезентативных массивов аутентичных текстов	Формулировка семантической гипотезы → выбор подкорпуса и параметров запроса → извлечение KWIC-контекстов → выявление повторяемых паттернов → интерпретация с опорой на данные	Анализ оценочности, полисемии и жанровых различий употребления лексемы; подготовка мини-комментария и упражнения	Постановка и проверка семантической гипотезы; анализ полисемии и оценочности; выявление сочетаемости; аргументированная интерпретация
Sketch Engine	Формирование навыков статистически ориентированного анализа сочетаемости и типовых контекстных ролей слова	Получение частотного профиля и коллокаций → проверка статистических связей на контекстах → интерпретация актуализируемых семантических признаков	Анализ коллокаций как индикаторов смысловых компонентов; сопоставление «словарного» и «текстового» значения	Анализ сочетаемости; переход от статистики к интерпретации; контроль выводов через данные

Продолжение Таблицы 3

Цифровой ресурс	Дидактическое назначение в ЛСА	Алгоритм работы студента	Типовой формат учебного задания	Формируемые профессиональные умения ЛСА
AntConc	Обучение процедурной дисциплине корпусного анализа на материале локальных (учебных) корпусов	Формирование мини-корпуса → построение конкорданса (KWIC) → выявление повторяемых моделей → оформление вывода в структурированной форме	Анализ авторской лексики и оценочных маркеров в одном произведении или жанре	Самостоятельный отбор и валидация материала; KWIC-анализ; выявление паттернов; ограниченная антропологическая интерпретация
WordSmith Tools / LancsBox	Выявление различий лексического поведения в сопоставимых дискурсах и жанрах	Формирование сопоставимых корпусов → анализ частот и ключевых слов → проверка различий на конкордансе → интерпретация	Сравнение употребления лексем в учебных и медийных текстах; выявление дискурсивных различий	Анализ распределений; сопоставление дискурсов; выявление ценностных рамок; обоснование выводов
RuWordNet	Структурирование семантических связей и моделирование семантических полей	Построение сети связей (синонимия, гипонимия) → сопоставление близких лексем → проверка взаимозаменяемости на корпусе	Анализ выбора авторской лексемы через семантическое поле	Моделирование семантических отношений; разграничение системной и контекстной семантики; аргументация выбора слова
Инструменты визуализации и сравнительного анализа	Представление результатов ЛСА в форме, пригодной для педагогической трансляции и диагностики	Подготовка данных → выбор формы визуализации → интерпретация графиков → разработка задания и критериев	Создание карт коллокаций, частотных профилей, визуальных заданий	Фиксация параметров анализа; воспроизводимость результатов; методическая трансляция; снижение субъективности интерпретации

Таблица 3 систематизирует каждый инструмент через четыре обязательных параметра: (1) дидактическое назначение (какие компоненты ЛСА обеспечиваются ресурсом), (2) регламентированный алгоритм работы студента (запрос → обработка → интерпретация), (3) типовой формат учебного задания и (4) перечень формируемых умений, выраженных операционально (что именно студент должен уметь выполнить). Таким

образом, Таблица 3 задает методический «паспорт» каждого цифрового средства и обеспечивает сопоставимость результатов: по ней можно проследить, как использование ресурсов переводится в измеряемые действия обучающихся и какие элементы компетентности ЛСА целенаправленно формируются в ходе обучения, что напрямую поддерживает требования к последующей диагностике в разделе 3. Перечень онлайн- и корпусных ресурсов, используемых в обучении ЛСА, а также их функциональная роль в структуре аналитической процедуры представлены в Приложении В.

Ключевым базовым инструментом корпусно-ориентированного ЛСА в подготовке будущего учителя выступает Национальный корпус русского языка (НКРЯ). Его методическая ценность определяется доступом к репрезентативным массивам аутентичных текстов и возможностью поиска по формам и леммам с последующим анализом контекстов, что обеспечивает доказательность семантических наблюдений и дисциплинирует процедуру интерпретации. В дидактическом плане работа с НКРЯ позволяет решать принципиальные для ЛСА задачи: проверять многозначность в реальном употреблении, выявлять сочетаемость и типовые контекстные модели, сопоставлять жанры и регистры, а также фиксировать прагматические и оценочные оттенки значения.

Алгоритм работы студента.

1) сформулировать семантическую гипотезу (какое значение/оттенок реализуется и чем он обусловлен);

2) выбрать корпус/подкорпус и параметры (жанр, период, тип текста), фиксируя критерии отбора;

3) задать запрос (лемма/форма, при необходимости – ограничения);

4) получить выборку контекстов (KWIC, key word in context), провести первичную очистку «шума»;

5) выделить повторяемые паттерны: типовые коллокации, маркеры оценочности, жанровые связи;

6) сопоставить наблюдения со словарной дефиницией и сформулировать вывод как тезис, привязанный к данным [39, с. 49–51], [44, с. 105], [14, с. 211].

Пример учебного задания. «Слово и культурный сценарий». Выберите лексему с потенциальной оценочностью (например, слова социальной характеристики) и:

а) по словарю зафиксируйте дефиницию и пометы;

б) в НКРЯ соберите не менее 40 контекстов из двух жанров (например, художественный и публицистический);

в) выявите 5–7 типовых коллокаций и сформулируйте, какой ценностный сценарий поддерживает употребление в каждом жанре;

г) оформите результат как мини-комментарий для школьного чтения (2 абзаца) и предложите одно упражнение на распознавание оценочности [63, с. 804–806], [66, с. 1–2], [29, с. 36, 38].

Формируемые умения ЛСА.

– постановка семантической гипотезы и проверка по данным;
– анализ полисемии/оценочности через контекст;
– выявление сочетаемости и паттернов употребления;
– доказательная интерпретация с опорой на корпус и словарь;
– методическая трансляция результата в учебную задачу [39, с. 49–51], [41, с. 350, 358].

Для обеспечения процедурной прозрачности выполнения учебных заданий и минимизации типичных ошибок интерпретации общий алгоритм проведения лексико-семантического анализа в цифровой среде конкретизируется в виде поэтапной схемы работы студента с корпусными данными (см. Рисунок 5). Данная схема представляет собой частную инструментальную реализацию общего алгоритма, ранее обозначенного в настоящем подразделе, и показывает, каким образом его этапы осуществляются при обращении к корпусным ресурсам. Система учебных заданий, направленных на поэтапное формирование профессиональных умений лексико-семантического анализа и ориентированных на переход от репродуктивных к процедурно организованным и доказательным формам анализа, представлена в Приложении Б.



Рисунок 5 – Алгоритм работы студента с корпусом при выполнении задания по ЛСА

Рисунок 5 выполняет не иллюстративную, а нормативно-методическую функцию: он задает регламент выполнения анализа, ограничивает произвольность интерпретации и обеспечивает воспроизводимость результатов при сохранении параметров запроса. Визуализация алгоритма позволяет обучающимся осознавать логику перехода от эмпирических данных к семантическому и культурно-антропологическому выводу, а преподавателю – осуществлять пошаговый контроль корректности аналитических операций (постановка гипотезы, репрезентативность выборки, обоснованность интерпретации).

Следующим инструментом, усиливающим доказательность корпусно-ориентированного ЛСА за счет опоры на статистически выявляемые связи, выступает Sketch Engine. Методическая ценность ресурса заключается в том, что он позволяет оперативно получать количественно ориентированные представления о «поведении» слова – частотные профили, коллокации и распределения, – тем самым переводя работу студента в режим проверки гипотез по данным и закрепляя установку на «данные для проверки», а не на иллюстративный подбор примеров [39, с. 49–51], [44, с. 105]. В учебной перспективе Sketch Engine особенно продуктивен для формирования навыков анализа сочетаемости и типовых контекстных ролей лексемы, а также для сопоставления жанров и дискурсов при сохранении прозрачных параметров анализа [41, с. 350, 358].

Алгоритм работы студента.

1) выбрать лексему и параметр анализа (коллокации/употребления/жанровые различия);

2) получить статистический профиль употребления (частотность, типовые связи);

3) перейти от статистики к контексту: проверить коллокации на выборке KWIC;

4) сформулировать интерпретацию: какие семантические признаки актуализируются устойчиво;

5) сопоставить с дефиницией и сделать вывод о расхождении «словарного» и «текстового» значения [14, с. 211], [61, с. 78–80].

Пример учебного задания. «Сочетаемость как индикатор смысла». На материале одной лексемы:

а) составьте список топ-коллокаций;

б) группируйте их по семантическим признакам (например, оценка/эмоция/социальная роль);

в) подтвердите каждую группу 5 контекстами;

г) сделайте вывод, какие компоненты значения оказываются наиболее «живыми» в реальном употреблении, и объясните, как это использовать в школьном анализе художественного текста [41, с. 350, 358], [62, с. 15].

В результате работы со Sketch Engine у студентов формируются следующие профессиональные умения ЛСА: анализ сочетаемости как способ семантической дифференциации; осуществление перехода «статистика →

контекст → смысл» с обязательной проверкой количественных показателей на конкордансных данных; сопоставление словарной дефиниции и корпусных наблюдений как средство контроля интерпретации; подготовка методически ориентированного комментария на основе эмпирически подтвержденных выводов [39, с. 49–51], [61, с. 78–80].

В логике постепенного усложнения и конкретизации процедур корпусного анализа значимое место занимает инструмент AntConc, ориентированный на работу с локальными (учебными) корпусами. Его дидактическая ценность определяется возможностью формировать у студентов процедурную дисциплину анализа: самостоятельный сбор мини-корпуса, построение конкорданса (KWIC), выявление повторяемых моделей сочетаемости и фиксация результатов в структурированных таблицах и схемах [41, с. 350, 358], [62, с. 15]. В отличие от крупных национальных корпусов, AntConc обеспечивает большую управляемость материала и прозрачность критериев отбора, что особенно важно при работе с ограниченными тематическими или авторскими подборками (например, корпус текстов одного произведения, автора или жанра) и повышает методическую применимость полученных результатов в учебном процессе [44, с. 105].

Алгоритм работы студента.

1) собрать мини-корпус (например, 8–12 текстов/фрагментов) и зафиксировать критерии включения;

2) загрузить корпус в AntConc, выполнить поиск по слову/форме;

3) построить KWIC и выбрать релевантные контексты;

4) выделить повторяемые модели (коллокации, лексические маркеры оценки);

5) оформить вывод: «типовой контекст → семантический признак → функция в тексте» [39, с. 49–51], [44, с. 105].

Пример учебного задания. «Авторская лексика и ценностный акцент». Создайте мини-корпус из фрагментов одного художественного произведения и:

а) выделите 2–3 лексемы/ряда, несущие оценочность;

б) для каждой лексемы составьте таблицу: контекст → коллокации → предполагаемый смысловой эффект;

в) сформулируйте антропологический вывод: какие ценностные установки/модели «свой–чужой» поддерживаются лексическим выбором [63, с. 804–806], [65, с. 10–12].

Формируемые умения ЛСА.

– самостоятельное формирование материала и валидизация выборки;

– навык KWIC-анализа и извлечения паттернов;

– оформление результата в структурированной форме;

– осторожная антропологическая интерпретация, ограниченная данными [44, с. 105], [62, с. 15].

Для повышения методической надежности корпусно-ориентированного лексико-семантического анализа и предупреждения типичных затруднений

обучающихся в процессе работы с цифровыми данными в исследовании выделены и систематизированы наиболее распространенные ошибки студентов при выполнении заданий по ЛСА (см. Таблицу 4).

Таблица 4 – Типичные ошибки студентов при корпусно-ориентированном ЛСА и способы их предупреждения

№	Этап ЛСА	Типичная ошибка студентов	Проявление ошибки в анализе	Методические способы предупреждения
1	Постановка семантической гипотезы	Отсутствие предварительной гипотезы	Анализ начинается с подбора примеров без осознания цели исследования; вывод формируется постфактум	Обязательное формулирование гипотезы в письменном виде перед началом корпусного поиска; включение гипотезы как оцениваемого элемента задания
2	Выбор корпуса и параметров	Некритичный отбор корпуса	Использование несопоставимых текстов (разные жанры, периоды, типы дискурса) без фиксации критериев	Требование фиксировать параметры корпуса (жанр, период, тип дискурса) в «паспорте анализа»; обсуждение принципов репрезентативности
3	Формирование запроса	Непонимание различий между формой и леммой	Искажение частотных и контекстных данных; пропуск значимых употреблений	Целенаправленное обучение формированию запросов (форма/лемма); сравнение результатов разных типов запросов
4	Отбор контекстов (KWIC)	Работа с единичными примерами	Иллюстративный, а не аналитический характер вывода; подмена анализа интерпретацией	Установление минимального объема выборки (например, не менее 30–40 контекстов); акцент на повторяемость паттернов
5	Анализ паттернов	Игнорирование сочетаемости	Описание значения без учета коллокаций и контекстных связей	Обязательное выделение типовых коллокаций и их группировка по семантическим признакам

Продолжение Таблицы 4

№	Этап ЛСА	Типичная ошибка студентов	Проявление ошибки в анализе	Методические способы предупреждения
6	Интерпретация значения	Смешение лексического значения с прагматическим или эмоциональным эффектом	Эмоциональная реакция интерпретируется как семантический компонент	Сопоставление корпусных данных со словарной дефиницией; обсуждение различий между значением и эффектом
7	Антропологический вывод	Произвольная культурная интерпретация	Обобщения не подтверждены повторяемыми данными; вывод выходит за пределы выборки	Требование обоснования антропологического вывода через устойчивые контекстные модели и сопоставимые выборки
8	Оформление результата	Отсутствие структурирования анализа	Выводы представлены в описательной форме без таблиц, схем, логики	Использование шаблонов фиксации результатов (таблица «контекст → паттерн → значение → функция»)
9	Методическая трансляция	Неспособность перевести результат в учебное задание	Анализ остается исследовательским и не адаптированным для школьной практики	Включение обязательного этапа методической трансляции (упражнение, комментарий, критерии оценки)
10	Работа с цифровыми ресурсами	Игнорирование академической добросовестности	Отсутствие указания источников, параметров запроса, некорректное цитирование	Формирование навыков фиксации источников и параметров анализа; введение критериев академической корректности

Таблица 4 выполняет диагностико-профилактическую функцию: она фиксирует критические точки аналитического процесса (этап формулировки гипотезы, отбор корпуса, интерпретация контекстов, антропологический вывод) и соотносит каждую группу ошибок с конкретными методическими приемами их предупреждения. Такой подход позволяет перевести работу с ошибками из реактивного режима («исправление после выполнения») в

проактивный – через предварительное предъявление критериев корректного анализа и регламент аналитических операций.

Анализ типичных ошибок показывает, что наибольшие трудности у студентов вызывают:

– некритичный отбор текстового материала и отсутствие валидации выборки;

– подмена корпусного анализа единичными иллюстративными примерами;

– смешение лексического значения с прагматическим или эмоциональным эффектом;

– расширительная антропологическая интерпретация без достаточной опоры на повторяемые паттерны употребления.

Именно эти риски особенно актуальны при работе с локальными корпусами в среде AntConc, где высокая степень автономии обучающегося требует усиленного методического контроля и четкого алгоритма анализа.

Представленные в Таблице 4 способы предупреждения ошибок (регламентация этапов анализа, фиксация параметров корпуса и запроса, опора на KWIC-данные, обязательное сопоставление с дефиницией и альтернативными интерпретациями) непосредственно интегрируются в алгоритм работы студента и учебные задания, описанные в подразделе 2.3.3. Тем самым таблица задает критериальную рамку качества выполнения корпусного ЛСА, обеспечивая сопоставимость результатов и возможность объективной диагностики сформированности профессиональных умений.

Использование Таблицы 4 в учебном процессе позволяет преподавателю осуществлять адресную коррекцию аналитических действий студентов, а обучающимся – осознавать границы допустимой интерпретации и требования к доказательности семантических и антропологических выводов. Тем самым формируется методическая база для последующей экспериментальной проверки эффективности предложенной системы обучения, представленной в разделе 3.

Развитие сравнительно-дискурсивного измерения корпусно-ориентированного ЛСА обеспечивается применением инструментов WordSmith Tools и LancsBox. Их дидактическая значимость определяется возможностью обучать студентов анализу распределений, ключевых слов и сравнительных профилей, фиксирующих различия лексического поведения в сопоставимых дискурсах. За счет количественно выявляемых различий интерпретация получает дополнительную эмпирическую опору и перестает быть интуитивной, что соответствует общей логике доказательного анализа [39, с. 49–51], [41, с. 350, 358].

В профессиональной подготовке будущего учителя особенно важно, что такие сравнительные процедуры позволяют продемонстрировать учащимся, как слово смещает смысловой акцент в зависимости от типа текста, коммуникативной задачи и ценностной рамки дискурса, тем самым связывая корпусный анализ с практикой школьного филологического разбора.

Алгоритм работы студента.

1) сформировать два сопоставимых мини-корпуса (например, учебный и медийный);

2) получить частотные списки и профиль ключевых слов/единиц;

3) выбрать лексемы-кандидаты для ЛСА (с максимальными различиями);

4) проверить различия на конкордансе и коллокациях;

5) интерпретировать различия как дискурсивные/ценностные рамки при условии сопоставимости выборок [44, с. 105], [65, с. 2–7].

Пример учебного задания. «Сравнение дискурсов». Сопоставьте употребление одного ряда номинаций в двух корпусах (например, школьные учебные тексты и публикации СМИ):

а) выделите различающиеся коллокации;

б) покажите, какие оценки/социальные роли ими поддерживаются;

в) сформулируйте вывод о различии ценностных рамок и предложите задание: «найдите в тексте маркеры оценочности и объясните их роль» [39, с. 49–51], [63, с. 803–805], [29, с. 36, 38].

В результате применения инструментов WordSmith Tools и LancsBox у студентов формируются профессиональные умения ЛСА, связанные с анализом частот и распределений как эмпирической основы интерпретации; сопоставлением жанров и дискурсов с обязательной проверкой выводов на конкордансных данных; выявлением оценочности и моделей «свой–чужой» в верифицируемой плоскости распределительных показателей; а также проектированием учебной задачи на основе сопоставительного анализа и выявленных различий [41, с. 350, 358].

Системное измерение лексико-семантического анализа усиливается за счет обращения к ресурсу RuWordNet, который выполняет функцию структурирования семантических связей (синонимия, гипонимия и др.) и моделирования семантических полей. Его дидактическая ценность заключается в том, что он позволяет студентам переводить результаты корпусных наблюдений с уровня эмпирической фиксации употреблений на уровень системной организации значений, выявляя место лексемы в сети семантических отношений [14, с. 211].

Методически принципиально сочетание RuWordNet с корпусным анализом: если корпус демонстрирует функционирование слова в реальном употреблении, то семантическая сеть выявляет его системные связи и ограничения, что снижает риск контекстной догадки и усиливает интерпретационную проверку выводов через сопоставление «текстовой» и «системной» семантики [61, с. 78–80].

Алгоритм работы студента.

1) определить ключевую лексему и ее предполагаемое значение в тексте;

2) установить ее семантические связи в RuWordNet (синонимы, гиперонимы/гипонимы);

3) подобрать 1–2 «близких» слова и проверить на корпусе возможность взаимозаменяемости (и причины ее невозможности);

4) сформулировать вывод: какой компонент значения делает лексему незаменимой в данном контексте [14, с. 211], [39, с. 49–51].

Пример учебного задания. «Слово в семантическом поле». Для лексемы из художественного текста:

а) постройте мини-сеть связей (5–10 узлов) в RuWordNet;

б) сравните 2 синонима на корпусе: какие коллокации и жанровые зоны различают слова;

в) сделайте методический вывод: как объяснить школьникам, почему автор выбирает именно эту лексему [61, с. 78–80], [62, с. 15].

Работа с RuWordNet способствует формированию у студентов следующих профессиональных умений ЛСА: моделирование семантических отношений и структурирование семантического поля; сопоставление «системной» и «текстовой» семантики с опорой на данные корпуса; аргументация выбора лексемы через анализ ее связей и контекстов употребления; а также подготовка объяснения и учебного упражнения для урока, основанных на выявленных семантических различиях [14, с. 211], [29, с. 36, 38].

Завершающим компонентом цифрового инструментария в структуре подраздела выступают средства сравнительного и визуального анализа, обеспечивающие перевод результатов ЛСА в педагогически релевантную форму. Инструменты визуализации (облака слов, карты коллокаций, частотные профили, семантические сети) методически значимы постольку, поскольку позволяют представить данные анализа в формате, пригодном для объяснения, разработки упражнения и построения диагностической процедуры [29, с. 36, 38], [62, с. 15].

При этом визуализация рассматривается не как декоративное дополнение, а как функциональный элемент аналитического процесса: она не подменяет интерпретацию, а обслуживает проверяемый вывод, фиксируя параметры анализа и облегчая рефлексию студента над структурой полученных данных [62, с. 15].

Алгоритм работы студента.

1) получить исходные данные (частоты/коллокации/контексты) из корпуса или приложения;

2) выбрать форму визуализации под задачу (частотный профиль, карта связей, сеть);

3) сопроводить визуализацию «паспортом данных»: источник, параметры запроса, объем выборки;

4) сформулировать интерпретацию: что показывает график и какой вывод подтверждает;

5) трансформировать полученные результаты анализа в методически оформленные учебные задания, систему критериев оценивания и описание типичных ошибок обучающихся [62, с. 15], [41, с. 350, 358].

Пример учебного задания. «Карта коллокаций как основа упражнения». По данным корпуса постройте карту коллокаций ключевой лексемы и:

а) выделите 3 «зоны смысла» (например, нейтральная/оценочная/социально маркированная);

б) придумайте два школьных задания: на распознавание оттенка и на замену синонимом с объяснением потери смысла;

в) разработайте критерии оценивания (точность, обоснованность, опора на контекст) [29, с. 36, 38], [41, с. 350, 358].

Работа со средствами визуализации обеспечивает формирование у студентов комплекса профессиональных умений ЛСА: представление результатов в структурированной и прозрачной форме; фиксация параметров анализа и обеспечение воспроизводимости процедуры; дидактическая трансляция полученного вывода в учебное задание и диагностическую модель; снижение субъективности интерпретации за счет обязательной «привязки» выводов к данным и их графическому отражению [62, с. 15], [44, с. 105]. Оценивание выполнения заданий осуществляется по критериям точности, обоснованности и контекстуальности анализа (см. раздел 3), что обеспечивает сопоставимость результатов и их диагностическую валидность.

Неотъемлемым условием корректной работы с цифровыми и корпусными ресурсами является сформированная цифровая грамотность и соблюдение принципов академической добросовестности. Поскольку корпусно-ориентированный ЛСА предполагает обращение к цифровым источникам, базам данных и вторичным интерпретациям, методика обучения должна включать критерии оценки качества онлайн-ресурсов и нормы научной этики [30, с. 212], [67, с. 12–13]. В цифровой среде возрастает риск использования недостоверного или псевдонаучного контента, а также некорректной обработки данных, поэтому будущий учитель обязан владеть процедурами верификации источников, корректного цитирования и этичного использования цифрового материала [68, с. 8–10], [69, с. 12–13].

Исследования показывают, что даже обучающиеся, демонстрирующие уверенное владение цифровыми инструментами, нередко испытывают трудности при оценке происхождения информации, определении институциональной принадлежности источника и различении жанровых и прагматических особенностей контента [70, с. 1–2]. В этой связи цифровая грамотность в рамках настоящего исследования рассматривается как профессионально значимая компетентность педагога, обеспечивающая научную корректность, интерпретационную аккуратность и дидактическую безопасность используемых материалов [30, с. 212].

Методически значимыми являются:

(а) поиск первоисточника и сопоставление нескольких независимых источников;

(б) анализ институциональной принадлежности автора/издателя;

(в) фиксация параметров корпуса и запроса;

(г) корректное цитирование и недопущение плагиата [68, с. 8–10].

Эти требования согласуются с установками современной гуманитарной парадигмы, где интерпретация смысла зависит от фреймовой организации знания и прагматического контекста, а значит требует аккуратного обращения с данными и контекстами [138, с. 67–69], [133, с. 143], [132, с. 211–214]. Тем самым ЛСА закрепляется как системная интеллектуальная процедура, включающая описание значения, интерпретацию контекстов и выявление механизмов смыслообразования, при обязательной проверяемости выводов [137, с. 88–92], [134, с. 176–179].

Для обеспечения воспроизводимости и диагностируемости результатов корпусно-ориентированного лексико-семантического анализа в исследовании разработана система проверяемых показателей качества выполнения ЛСА, представленная в Таблице 5.

Таблица 5 – Проверяемые показатели качества выполнения корпусного лексико-семантического анализа (для диагностики в разделе 3)

№	Этап корпусного ЛСА	Проверяемый показатель качества	Описание диагностируемого действия студента	Индикаторы сформированности
1	Постановка семантической гипотезы	Корректность и осознанность гипотезы	Студент формулирует предварительное предположение о значении / оттенке лексемы до начала анализа	Наличие четкой гипотезы; соответствие гипотезы цели анализа; отсутствие постфактум-обобщений
2	Выбор корпуса	Репрезентативность корпуса	Отбор текстов осуществляется с учетом жанра, периода и типа дискурса	Фиксация параметров корпуса; сопоставимость текстов; обоснование выбора
3	Формирование запроса	Корректность параметров запроса	Использование адекватных поисковых параметров (лемма/форма, ограничения)	Отсутствие «шумовых» данных; соответствие запроса аналитической задаче
4	Контекстная выборка (KWIC)	Полнота и достаточность выборки	Анализ основан на достаточном количестве контекстов	Минимальный объем выборки соблюден; контексты репрезентативны
5	Анализ сочетаемости	Выявление повторяемых паттернов	Студент выделяет типовые коллокации и устойчивые контекстные модели	Наличие систематизации; группировка по семантическим признакам

Продолжение Таблицы 5

№	Этап корпусного ЛСА	Проверяемый показатель качества	Описание диагностируемого действия студента	Индикаторы сформированности
6	Сопоставление со словарем	Корреляция корпусных данных и дефиниции	Сравнение текстового употребления со словарным значением	Обоснованное выявление совпадений/расхождений; отсутствие интуитивных выводов
7	Интерпретация значения	Обоснованность семантического вывода	Формулирование значения на основе повторяемых данных	Привязка вывода к контекстам; логическая связность интерпретации
8	Антропологический анализ	Ограниченность и корректность обобщений	Интерпретация культурно-социальных смыслов без расширительных выводов	Опора на паттерны; отсутствие экстраполяции за пределы данных
9	Структурирование результата	Логика и прозрачность оформления	Результаты представлены в таблицах, схемах, моделях	Четкая структура; воспроизводимость анализа
10	Методическая трансляция	Перевод результата в учебную задачу	Разработка задания/комментария для школьной практики	Соответствие возрасту; связь с результатами анализа
11	Цифровая грамотность	Фиксация параметров анализа	Указание источников, корпуса, запроса, объема выборки	Наличие «паспорта анализа»; корректные ссылки
12	Академическая добросовестность	Корректность использования данных	Отсутствие заимствований и псевдонаучных источников	Корректное цитирование; соблюдение этических норм

Таблица 5 структурирует процесс корпусного ЛСА через совокупность операционально фиксируемых показателей, отражающих ключевые этапы аналитической деятельности: формулировку семантической гипотезы, корректность отбора корпуса и параметров запроса, полноту и репрезентативность контекстной выборки, обоснованность интерпретации и корректность педагогической трансляции результата. Такой подход позволяет перейти от интуитивной оценки «качества анализа» к системе объективируемых критериев, соотносимых с конкретными действиями студента и проверяемыми результатами аналитической деятельности.

Методически значимо, что показатели, представленные в Таблице 5, ориентированы не на формальное воспроизведение алгоритма, а на качество аналитического мышления: способность аргументировать вывод через

данные, разграничивать уровни значения и интерпретации, фиксировать параметры анализа и осознавать границы допустимых антропологических обобщений. Тем самым таблица обеспечивает связь между процедурной дисциплиной корпусного анализа и содержательной глубиной семантического и культурологического вывода.

Особое значение Таблица 5 имеет в контексте экспериментального этапа исследования. Представленные показатели служат основой для разработки диагностического инструментария в разделе 3: на их основе формируются шкалы оценки, уровневые характеристики сформированности умений ЛСА и критерии сопоставления результатов контрольной и экспериментальной групп. Это обеспечивает сопоставимость данных, прозрачность процедуры оценивания и валидность выводов об эффективности предложенной методики обучения.

Таким образом, цифровые приложения и онлайн-ресурсы в системе подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы выполняют не обзорную, а инструментально-методическую функцию: каждый ресурс задает определенные операции анализа, формирует процедурную дисциплину и обеспечивает доказательность выводов за счет работы с репрезентативными языковыми данными [44, с. 105; 39, с. 49–51]. Включение антропологического уровня интерпретации углубляет содержание лексико-семантического анализа, позволяя выявлять культурно-социальные смыслы лексического выбора при условии их обязательной верификации по корпусным данным и сопоставимым выборкам [63, с. 803–806; 65, с. 2–7]. Регламентированная работа с цифровыми ресурсами в сочетании с исследовательскими заданиями формирует у студентов устойчивые профессиональные умения: от выделения семантических признаков и анализа сочетаемости до интерпретации дискурсивных функций и методической трансляции результата в школьную практику [41, с. 350, 358; 62, с. 15].

Следовательно, описанные в подразделе 2.3 цифровые ресурсы и алгоритмы их использования образуют технологическую основу авторской модели обучения лексико-семантическому анализу. В подразделе 2.4 на этой основе будет представлена целостная модель формирования умений лексико-семантического анализа, в которой соотносятся этапы аналитической работы, структура профессиональных умений, цифровые ресурсы и способы методической трансляции результата.

2.4 Модель формирования лексико-семантических навыков у будущих преподавателей русского языка и литературы на основе цифровых ресурсов

В подразделе 2.3 была представлена система цифровых приложений и онлайн-ресурсов, используемых в обучении лексико-семантическому анализу, а также раскрыты их дидактические функции, алгоритмы работы и формируемые умения. Настоящий подраздел носит синтезирующий и

проектировочный характер, поскольку именно здесь данные положения объединяются в целостную авторскую модель формирования умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы. Данная модель обеспечивает методическое единство используемых инструментов, регламент аналитической деятельности обучающихся и логически обоснованный переход к опытно-экспериментальной проверке эффективности предложенной методики в разделе 3.

Авторская модель формирования умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы включает четыре взаимосвязанных блока:

- целевой, определяющий общую направленность подготовки и ожидаемый результат обучения;
- содержательный, включающий систему знаний, умений, типов текстов и аналитических действий, подлежащих освоению;
- процессуально-технологический, охватывающий этапы анализа, алгоритмы работы и цифровые ресурсы, обеспечивающие реализацию модели;
- результативно-диагностический, задающий критерии, показатели и способы оценки сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа.

В совокупности указанные блоки образуют внутреннюю структуру модели и позволяют рассматривать ее не только как теоретическое описание, но и как практический регламент организации обучения (см. Таблицу 6).

Таблица 6 – Структура авторской модели формирования умений лексико-семантического анализа

Блок модели	Содержание
Целевой	Формирование профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы
Содержательный	Освоение знаний о значении слова, контексте, семантических связях, культурной интерпретации, методической трансляции; работа с художественными и публицистическими текстами
Процессуально-технологический	Этапы проведения анализа текста, алгоритмы аналитической работы, система заданий, использование цифровых ресурсов и корпусных инструментов
Результативно-диагностический	Критерии, показатели, уровни и процедуры оценки сформированности умений лексико-семантического анализа

Структура, представленная в Таблице 6, показывает, что авторская модель объединяет целевой, содержательный, процессуально-технологический и результативно-диагностический аспекты подготовки и тем самым задает целостную организацию обучения лексико-семантическому анализу (далее – ЛСА).

В отличие от описательных моделей, ограничивающихся перечислением средств и принципов обучения, предлагаемая модель ориентирована на процедурную воспроизводимость и диагностируемость результата. Цифровые ресурсы рассматриваются в ней не как факультативное дополнение, а как элементы единой методической конструкции, задающей последовательность аналитических действий студента – от постановки семантической задачи и отбора материала до интерпретации и педагогической трансляции результата. Тем самым модель ориентирована не на декларативное использование цифровых технологий, а на формирование устойчивых профессиональных умений, поддающихся объективной фиксации и оценке.

1) Теоретико-методологические основания модели

Концептуальной основой модели выступают положения теории компьютерно-опосредованного обучения языку (computer-assisted language learning, CALL), согласно которым цифровые технологии трансформируют характер учебной деятельности, создавая условия для аналитического, исследовательского и рефлексивного освоения языкового материала [107, с. 41–44]. В контексте ЛСА это означает принципиальный сдвиг от репродуктивного усвоения словарных значений к анализу закономерностей функционирования лексем в реальных текстовых контекстах, представленных в цифровой среде.

Эволюция использования цифровых технологий в языковом образовании, описанная в работах М. Уоршауэра и Д. Хили, подтверждает переход от преимущественно формально-тренировочных практик к моделям обучения, ориентированным на развитие когнитивных и аналитических умений обучающихся [108, с. 63–66]. В рамках предлагаемой модели данная логика реализуется через систематическое включение исследовательских заданий, основанных на корпусных данных и цифровых инструментах анализа, что позволяет формировать у студентов опыт научно обоснованной работы с языковым материалом.

Существенное значение имеет подход, согласно которому будущий преподаватель языка рассматривается не только как пользователь цифровых ресурсов, но и как проектировщик образовательных сценариев. В трудах П. Хаббарда и М. Леви подчеркивается, что профессиональная компетентность современного учителя предполагает осмысленную интеграцию технологий в методику обучения, а не механическое использование готовых цифровых решений [109, с. 118–121]. В предлагаемой модели это выражается в обязательной методической трансляции результатов ЛСА в учебные задания, упражнения и диагностические процедуры, ориентированные на школьную и вузовскую практику.

Роль цифровых инструментов как медиаторов между лингвистическим знанием и интерпретацией языковых фактов обоснована в работах К. Шапель, где технологии рассматриваются как средство визуализации и структурирования сложных языковых связей [110, с. 72–75]. Применительно к ЛСА это позволяет обучающимся осмысливать структуру значения слова, его

сочетаемость и дискурсивные функции в форме, пригодной для аналитической рефлексии и педагогического объяснения.

Дополнительное теоретическое обоснование модели связано с развитием мобильных и онлайн-технологий, расширяющих пространство обучения за пределы аудитории. Исследования Р. Годвин-Джонса и Г. Стоквелла показывают, что работа с цифровыми лексическими ресурсами в гибридных форматах способствует развитию осознанного, контекстуального понимания значения слова и формированию устойчивых навыков самостоятельного анализа [111, с. 6–9; 112, с. 101–104].

Методологическую целостность модели обеспечивает концепция технологически-педагогического и предметного знания (TPACK), разработанная П. Мишрой и М. Келером [114, с. 1021–1024]. В рамках настоящего исследования лексико-семантический анализ выступает одновременно как объект усвоения, как метод аналитической работы и как форма профессиональной деятельности будущего преподавателя русского языка и литературы, что позволяет интегрировать лингвистическое содержание, педагогическую стратегию и цифровые инструменты в единую систему.

Таким образом, теоретико-методологические основания модели подтверждают возможность рассматривать лексико-семантический анализ как интегративную учебно-профессиональную деятельность, в которой соединяются лингвистическое содержание, цифровые технологии, исследовательские действия и педагогическая трансляция результата. Именно это положение положено в основу авторской модели, разрабатываемой в настоящем исследовании.

2) Принципы построения модели

Исходя из обозначенных теоретико-методологических оснований, авторская модель формирования умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы строится на следующих принципах.

- Принцип интегративности, предполагающий единство лингвистического содержания, педагогической методики и цифровых инструментов обучения, что соответствует современным подходам к профессиональной подготовке преподавателя в цифровой образовательной среде [115, с. 18–21].
- Принцип процедурной регламентации, обеспечивающий воспроизводимость аналитических действий обучающихся и проверяемость получаемых выводов, что является ключевым условием научной корректности корпусно-ориентированного анализа [116, с. 33–36].
- Принцип исследовательской направленности, в рамках которого студент выступает как активный субъект анализа языковых данных, формулирующий гипотезы, проверяющий их на материале корпуса и аргументирующий выводы [117, с. 41–44].

- Принцип профессиональной ориентированности, обеспечивающий связь учебной аналитической деятельности с будущей педагогической практикой и формированием методической автономии преподавателя русского языка и литературы [118, с. 7–10].

- Принцип диагностируемости, предполагающий возможность объективной оценки сформированности умений ЛСА на основе заранее заданных и операционально фиксируемых показателей качества анализа [120, с. 54–57].

3) Поэтапная модель лексико-семантического анализа

Процессуально-технологический блок авторской модели получает выражение в поэтапной организации лексико-семантического анализа. Данный блок конкретизирует ранее представленный в подразделе 2.3 единый алгоритм проведения анализа текста с использованием цифровых ресурсов и переводит его в структуру формируемых учебно-профессиональных действий.

Процесс формирования умений ЛСА в предлагаемой модели организуется как последовательность регламентированных этапов, каждый из которых соотнесен с определенными цифровыми инструментами, действиями студента и формируемыми умениями. Такая поэтапная организация обеспечивает управляемость учебного процесса и создает условия для целенаправленного усложнения аналитической деятельности обучающихся.

Данная логика соответствует требованиям международных и нормативных документов в области цифровой компетентности педагога, включая Европейскую рамку цифровой компетентности педагогов (Digital Competence Framework for Educators – DigCompEdu) [115, с. 18–21], Рамку ИКТ-компетентности учителей ЮНЕСКО [116, с. 33–36], а также стратегические установки OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development – Организация экономического сотрудничества и развития) и Digital Education Action Plan (План действий в области цифрового образования), ориентированные на развитие аналитического и критического мышления в высшем образовании [117, с. 41–44; 118, с. 7–10].

Поэтапная структура модели и соотнесение этапов анализа с цифровыми инструментами, действиями студента и формируемыми умениями представлены в Таблице 7.

Таблица 7 – Поэтапная модель формирования умений лексико-семантического анализа на основе цифровых ресурсов

Этап лексико-семантического анализа	Цифровой инструмент	Действие студента	Формируемое умение
Постановка аналитической задачи и выбор объекта анализа	НКРЯ, словари	Определение текста, выделение ключевой лексемы, формулировка семантической гипотезы	Осознанная постановка аналитической цели

Продолжение Таблицы 7

Этап лексико-семантического анализа	Цифровой инструмент	Действие студента	Формируемое умение
Отбор материала	НКРЯ, AntConc	Выбор корпуса / мини-корпуса и параметров анализа	Репрезентативный отбор данных
Формирование запроса	НКРЯ, Sketch Engine	Настройка поисковых параметров	Корректная работа с цифровым запросом
Контекстный анализ	KWIC, AntConc	Анализ контекстов и коллокаций	Выявление семантических паттернов
Системная интерпретация	RuWordNet	Сопоставление значений и семантических связей	Моделирование семантического поля
Сравнительный анализ	WordSmith Tools, LancsBox	Сравнение дискурсов и типов употребления	Анализ смысловых и ценностных различий
Визуализация результата	Инструменты визуализации, графические профили, карты коллокаций	Представление и структурирование данных	Структурирование и рефлексия результата
Методическая трансляция	Все используемые ресурсы	Разработка учебного задания, комментария или фрагмента урока	Проектирование методического продукта

Как видно из Таблицы 7, каждый этап лексико-семантического анализа соотнесен с определенными цифровыми инструментами, действиями студента и формируемыми профессиональными умениями. Это позволяет рассматривать авторскую модель как процессуально организованную систему, в которой аналитическая деятельность обучающегося последовательно развивается от постановки задачи и отбора материала до интерпретации результата и его методической трансляции. Для наглядного представления логики переходов между этапами поэтапная модель формирования умений ЛСА представлена также в виде процессной схемы (Схема 2).

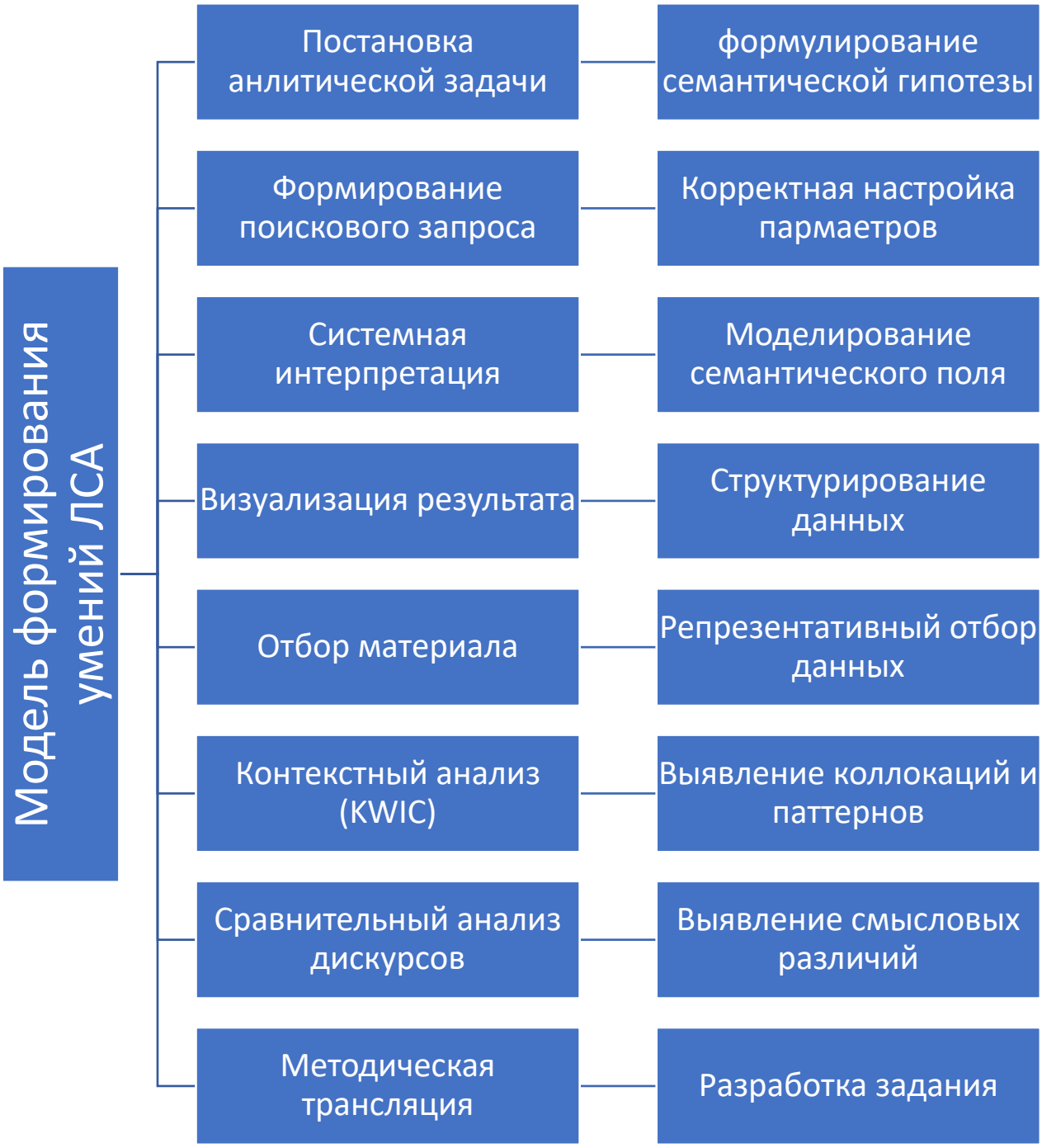


Схема 2 – Поэтапная модель формирования умений лексико-семантического анализа на основе цифровых ресурсов

Представленная в Таблице 7 и визуализированная в Схеме 2 поэтапная реализация авторской модели формирования умений лексико-семантического анализа отражает целостную логику перехода от постановки аналитической задачи к методической трансляции результата и тем самым формализует процесс обучения как управляемую и диагностируемую профессиональную деятельность. Таблица обеспечивает операциональную детализацию модели, а схема подчеркивает последовательность и взаимосвязь ее этапов.

Начальные этапы (постановка задачи и отбор материала) формируют навыки осознанного целеполагания и доказательного отбора данных.

Обращение к Национальному корпусу русского языка и словарным источникам обеспечивает нормативно-эмпирическую опору анализа и исключает интуитивное «наблюдение» над единичными примерами.

Формирование поискового запроса и контекстный анализ переводят задачу в процедурный режим реализации. Работа с параметрами поиска и KWIC-контекстами закрепляет исследовательскую логику «запрос → данные → интерпретация», обеспечивая воспроизводимость выводов и осознанное управление цифровым инструментом.

Системная интерпретация с использованием семантических сетей (RuWordNet) переносит анализ с уровня отдельных контекстов на уровень моделирования семантических отношений и полей, предотвращая расширительные и неконтролируемые интерпретации. Сравнительный анализ (WordSmith, LancsBox) придает антропологическим выводам эмпирическую основу за счет проверки распределений и частотности.

Завершающие этапы – визуализация и методическая трансляция – закрепляют профессиональный характер модели: представление данных в структурированной форме способствует рефлексии, а разработка учебных заданий обеспечивает перевод аналитического результата в дидактическое решение. Тем самым ЛСА осваивается как исследовательская и педагогическая практика одновременно.

В совокупности модель демонстрирует, что формирование умений ЛСА в цифровой образовательной среде носит регламентированный и поступательный характер: каждый этап опирается на предыдущий и создает условия для усложнения аналитической деятельности и ее объективной диагностики. Именно эта логика положена в основу формирующего этапа и диагностических процедур, описанных в главе 3.

4) Результативно-диагностический блок модели и его связь с экспериментальной частью исследования. Результативно-диагностический блок авторской модели носит прикладной характер, поскольку каждый этап формирования умений лексико-семантического анализа соотнесен с проверяемыми показателями качества анализа (см. Таблицу 5). Это обеспечивает сопоставимость результатов контрольной и экспериментальной групп, прозрачность процедуры оценивания и валидность выводов об эффективности предложенной методики.

Пример реализации модели лексико-семантического анализа на материале художественного текста (на материале произведения Жаксылыкова А. Ж. «Поющие камни») [90].

Для демонстрации работоспособности предложенной модели лексико-семантического анализа целесообразно обратиться к художественному тексту, в котором лексическая единица выполняет не только номинативную, но и смысло- и текстообразующую функцию. В качестве материала для демонстрации модели выбран роман А. Ж. Жаксылыкова «Поющие камни», поскольку он отличается высокой смысловой плотностью, символичностью и выраженной культурно-философской нагрузкой лексики. Как показывает О.

Валикова, поэтика романа строится на системе архетипических и мифопоэтических комплексов, позволяющих рассматривать слово не изолированно, а в связи с подтекстом, авторской картиной мира и ценностной проблематикой произведения [92]. Именно поэтому данный текст представляется методически продуктивным для демонстрации авторской модели лексико-семантического анализа.

В качестве объекта анализа в настоящем примере избирается не весь текст романа, а конкретный лексико-семантический узел, связанный с рядом «зеркало – отражение – отражаться». Выбор данного ряда обусловлен тем, что в анализируемом фрагменте он выступает не как нейтральная предметная номинация, а как смысловой центр, через который раскрываются темы самопознания, внутреннего раскола, искаженного самообраза и духовного поиска героя [90].

В качестве текстовой базы берется следующий фрагмент романа: «В один из погожих осенних дней старик вынес во двор для просушки старинное зеркало с подставкой-тумбой. Проходя мимо, я невольно остановился и взглянул на себя. И увидел в зеркале бородатого скорбленного неандертальца…» [90].

В следующем фрагменте символика получает дополнительное развитие: «Отражение человека в зеркале почиталось у некоторых народов как вместилище души…» [90].

На первом этапе в соответствии с предложенной моделью формулируется аналитическая задача: установить, каким образом лексема «зеркало» и связанный с ней ряд «отражение – отражаться» функционируют в структуре художественного текста, как их словарное значение преобразуется в контексте романа и какие интерпретационные и методические возможности открывает данный материал.

На втором этапе выделяется ключевая лексическая единица. В данном случае ею выступает слово «зеркало», а также семантически связанные с ним единицы «отражение», «видеть себя», «не отражающиеся в зеркале». Такое расширение объекта анализа методически оправдано, поскольку позволяет рассматривать не изолированное слово, а целый смысловой ряд, объединенный общей семантикой отражения, самоузнавания и внутреннего состояния героя.

На третьем этапе формулируется предварительная семантическая гипотеза. Можно предположить, что в анализируемом фрагменте лексема «зеркало» реализует не только прямое предметное значение, но и выступает как символическая единица, связанная с мотивами самопознания, внутреннего кризиса и деформации личности. Соответственно, лексико-семантический анализ должен показать переход от словарного значения предмета к художественно и культурно маркированному смыслу.

На четвертом этапе осуществляется словарная проверка гипотезы. Обращение к толковому словарю позволяет установить, что в прямом значении «зеркало» – это гладкая поверхность, служащая для отражения предметов и

человека. Слова «отражение», «отражаться» в системно-языковом плане связаны с семантикой воспроизведения внешнего облика, отблеска, отображения объекта. Тем самым словарный этап фиксирует исходное системное значение: зеркало выступает как предмет, дающий визуальный образ. Однако уже на этом уровне важно отметить потенциал переносного употребления, поскольку в русском языке зеркало устойчиво связано и с абстрактными значениями – самопознания, правды, внутреннего состояния, символического отображения мира.

На пятом этапе реализуется цифровой и корпусный компонент анализа. В рамках модели здесь используются несколько ресурсов. Во-первых, обращение к Национальному корпусу русского языка позволяет сопоставлять употребление лексем «зеркало» и «отражение» в художественных текстах и выявить типовые контексты, в которых эти единицы соотносятся с самовосприятием, оценкой внешности, внутренним состоянием, раздвоением или узнаваемостью субъекта. Во-вторых, использование RuWordNet помогает уточнить системные связи слова – его соотнесенность с рядом семантически близких единиц: «отражение», «отображение», «образ», «лик», «видимость». В-третьих, при необходимости может быть задействован AntConc для работы с локальным мини-корпусом, составленным из выбранных фрагментов романа, где фиксируются все контексты употребления лексем ряда «зеркало – отражение». Такая процедура позволяет студенту увидеть, как одно и то же слово функционирует внутри конкретного художественного мира и какие повторяющиеся контекстные связи формируют его текстовую семантику.

На цифровом этапе внимание сосредоточивается не на подсчете слов как таковом, а на выявлении повторяющихся контекстных признаков. Для лексемы «зеркало» значимыми оказываются следующие направления анализа: связь с глаголами визуального восприятия (взглянул, увидел), связь с лексикой эмоционально-оценочного характера (скорбленный, бородатый, неандерталец), а также связь с мотивом внутренней деформации и кризиса самоидентификации. Лексема «отражение» в последующих контекстах соотносится уже не только с внешностью, но и с философско-культурным представлением о душе, истине и ложном образе. Тем самым цифровой этап подтверждает, что слово функционирует в романе как семантически нагруженный узел, объединяющий предметный, психологический и культурный планы значения.

На шестом этапе осуществляется сопоставление системного, контекстного и культурного значения. В системно-языковом плане зеркало – это предмет отражения. В контексте романа оно становится средством самовосприятия героя, причем это самовосприятие изначально носит травматический и деформированный характер: герой видит не просто собственный внешний облик, а отчужденный, искаженный образ самого себя [90]. На интерпретационном уровне лексема выводится к более широкому культурному смыслу. Зеркало начинает функционировать как символ границы между внешним и внутренним человеком, между видимостью и сущностью,

между физическим обликом и духовным состоянием личности. В этом отношении анализируемый лексико-семантический ряд соотносится с проблематикой самопознания, духовного поиска и кризиса идентичности, что соответствует общей мифопоэтической и философской направленности романа, отмеченной в исследовании О. Валиковой [92].

На седьмом этапе формулируется интерпретационный вывод. В анализируемом фрагменте лексема «зеркало» утрачивает статус нейтральной предметной номинации и превращается в смыслообразующий символ. Через нее в тексте выражается не только акт зрительного восприятия, но и внутренний опыт героя: потрясение, отчуждение, рефлексия, попытка увидеть собственную сущность. Связанный с ней ряд «отражение – отражаться» усиливает этот смысл и переводит анализ из плоскости описания предмета в плоскость философско-психологической и культурной интерпретации. Следовательно, в данном случае лексико-семантический анализ показывает, как системное значение слова в художественном тексте усложняется, включает контекстуальные и культурные наслоения и становится средством раскрытия авторской картины мира.

На восьмом этапе осуществляется методическая трансляция результата. Для вузовской аудитории будущих преподавателей русского языка и литературы данный материал может быть преобразован в задание следующего типа: выделите в фрагменте ключевую лексему, установите ее словарное значение, сопоставьте его с контекстным употреблением, определите, какие дополнительные смысловые и символические компоненты формируются в тексте, и предложите способ объяснения данного наблюдения обучающимся. Для учебной практики результат анализа может быть трансформирован в более компактное упражнение: объясните, почему автор использует слово «зеркало» не только в прямом, но и в переносно-символическом значении; какие слова в контексте помогают это понять; как через этот образ раскрывается внутреннее состояние героя. Тем самым результат лексико-семантического анализа переводится в форму, пригодную для учебного объяснения, вопроса для обсуждения или аналитического задания.

Приведенный пример показывает, что предложенная в исследовании модель действительно может быть реализована на материале художественного текста как последовательная и воспроизводимая процедура. В рамках одного анализа прослеживаются все основные этапы: выбор текста, выделение ключевой лексемы, формулирование гипотезы, словарная проверка, обращение к цифровым ресурсам, сопоставление системного и контекстного значения, интерпретационный вывод и методическая трансляция результата. Следовательно, данный пример подтверждает работоспособность авторской модели лексико-семантического анализа и показывает, каким образом она может использоваться в подготовке будущих преподавателей русского языка и литературы. Вместе с тем возможности модели не ограничиваются художественным материалом: аналогичный алгоритм может быть применен и к публицистическому тексту, где лексическая единица функционирует в

пространстве общественно-политической оценки, исторической памяти и гражданской аргументации. В качестве такого материала может выступать статья А. Ондирис «Олжас Сулейменов: “Долгие годы нас обманывали”», посвященная истории антиядерного движения «Невада–Семипалатинск» и осмыслению последствий испытаний на Семипалатинском полигоне [108].

Пример реализации модели лексико-семантического анализа на материале публицистического текста (на материале статьи А. Ондирис «Олжас Сулейменов: “Долгие годы нас обманывали”») [108].

Для демонстрации универсальности предложенной модели лексико-семантического анализа целесообразно обратиться не только к художественному, но и к публицистическому тексту. В отличие от художественного произведения, где слово часто разворачивается через символику и образную многозначность, в публицистике лексическая единица выступает как средство общественной оценки, убеждения и интерпретации исторического опыта. В этом отношении статья А. Ондирис «Олжас Сулейменов: “Долгие годы нас обманывали”» представляется методически продуктивным материалом, поскольку в ней соединяются документально-историческая проблематика, оценочная лексика и выраженная гражданская позиция. Статья посвящена истории возникновения движения «Невада–Семипалатинск», описанию испытаний на Семипалатинском полигоне и их восприятию в общественном сознании Казахстана.

В качестве объекта анализа в данном примере избирается лексико-семантический узел «обманывали – обманывали много лет – травили – взрывали». Выбор этого ряда обусловлен тем, что в тексте он выполняет не только номинативную, но и оценочно-концептуальную функцию: через него раскрываются темы сокрытия правды, исторической несправедливости, коллективной травмы и гражданского пробуждения. Заголовок статьи воспроизводит ключевое высказывание Олжаса Сулейменова – «Долгие годы нас обманывали», а далее в основном тексте эта семантика усиливается формулами «нас много лет обманывали, травили, взрывали», что позволяет рассматривать данный ряд как смысловой центр публицистического высказывания.

В качестве текстовой базы могут быть взяты следующие фрагменты статьи:

«Все эти годы нас, оказывается, обманывали»;

«И тогда мне открылось, что нас много лет обманывали, травили, взрывали»;

«Оказывается, все эти взрывы производили только тогда, когда ветер не дул в сторону городов».

На первом этапе формулируется аналитическая задача: установить, каким образом лексемы «обманывали», «травили», «взрывали» функционируют в публицистическом тексте, как их словарное значение преобразуется в контексте статьи и какие оценочные, исторические и гражданские смыслы формируются на их основе. Тем самым предметом

анализа становится не только значение отдельных слов, но и их роль в организации публицистической аргументации.

На втором этапе выделяется ключевая лексическая единица. В качестве центральной единицы избирается глагол «обманывали», поскольку именно он вынесен в заголовок и задает основную оценочную рамку текста. Семантически связанный с ним ряд «травили», «взрывали» расширяет эту рамку и переводит анализ от факта сокрытия информации к факту физического и исторического насилия. Такое расширение объекта анализа позволяет увидеть, как в публицистическом тексте формируется единый ряд общественно значимых оценок.

На третьем этапе формулируется предварительная семантическая гипотеза. Можно предположить, что в анализируемом тексте лексема «обманывали» реализует не только прямое значение «сообщать неправду, вводить в заблуждение», но и получает общественно-политическое расширение: она обозначает систематическое сокрытие опасной правды о последствиях ядерных испытаний. В сочетании с глаголами «травили» и «взрывали» данная единица образует ряд, в котором моральная оценка соединяется с историческим обвинением. Следовательно, лексико-семантический анализ должен показать переход от общеязыкового значения к публицистически усиленному, граждански маркированному смыслу.

На четвертом этапе осуществляется словарная проверка гипотезы. В системно-языковом плане глагол «обманывать» связан со значениями введения в заблуждение, сокрытия истины, создания ложного представления о действительности. Глагол «травить» в прямом значении соотносится с отравлением, причинением вреда ядовитыми веществами, а в переносном может обозначать систематическое вредоносное воздействие. Глагол «взрывать» прежде всего связан с действием разрушительной силы. Таким образом, словарный этап фиксирует исходные значения, однако уже на этом уровне видно, что в публицистическом контексте данные единицы обладают высоким потенциалом оценочного усиления: они позволяют не просто сообщить факт, но и интерпретировать его как форму сознательного насилия и исторической неправды.

На пятом этапе реализуется цифровой и корпусный компонент анализа. В рамках предложенной модели здесь могут использоваться Национальный корпус русского языка, электронные словари и инструменты выявления семантических связей. Обращение к корпусу позволяет сопоставить употребление глагола «обманывать» в публицистических и общественно-политических контекстах и установить, что он нередко функционирует в сочетании с лексикой доверия, власти, истины, сокрытия и разоблачения. Для глаголов «травить» и «взрывать» корпусный анализ позволяет выявить устойчивые контексты, связанные с причинением вреда, угрозой и разрушением. Использование цифровых ресурсов в данном случае необходимо не для механического подсчета слов, а для верификации семантической гипотезы: студент получает возможность показать, что в тексте данные

глаголы объединяются не случайно, а формируют устойчивую модель обвинительно-оценочного высказывания.

На цифровом этапе внимание концентрируется также на контекстном окружении ключевых единиц. В статье глагол «обманывали» связан с наречными и временными показателями длительности – «все эти годы», «много лет», – что усиливает семантику системности и продолжительности. Глаголы «травили» и «взрывали» включаются в один ряд с «обманывали», образуя градацию: от сокрытия истины – к реальному причинению вреда. Кроме того, в тексте присутствуют контексты, связанные с радиацией, дозиметрами, выбросом радиоактивных газов, облаком, которое уносило в сторону степи и населенных пунктов. Это придает оценочному ряду дополнительную фактическую опору и усиливает его публицистическую убедительность. Статья также содержит сведения о митинге 28 февраля 1989 года, движении «Невада–Семипалатинск», сборе более двух миллионов подписей и последующем закрытии полигона 29 августа 1991 года, что переводит анализируемую лексику в пространство исторической памяти и гражданского действия.

На шестом этапе осуществляется сопоставление системного, контекстного и культурно-исторического значения. В системно-языковом плане «обманывать» означает вводить в заблуждение. В контексте статьи это значение расширяется до общественно значимого содержания: речь идет не о частном обмане, а о долговременном сокрытии опасной правды о последствиях ядерных испытаний. В сочетании с глаголами «травили» и «взрывали» данная лексема приобретает характер морально-исторического обвинения. На культурно-историческом уровне анализируемый ряд соотносится с коллективной памятью о Семипалатинском полигоне, с травматическим опытом Казахстана и с гражданским сопротивлением, воплощенным в движении «Невада–Семипалатинск». Тем самым лексико-семантический анализ показывает, что в публицистическом тексте слово становится не только носителем значения, но и концентратом исторического, социального и ценностного опыта.

На седьмом этапе формулируется интерпретационный вывод. В анализируемой статье лексема «обманывали» утрачивает характер нейтрального обозначения речевого действия и превращается в смысловой центр публицистического высказывания. Через нее выражается идея систематического сокрытия правды, а через связанный с ней ряд «травили – взрывали» – идея реального вреда, нанесенного людям и земле. В результате формируется единый оценочный комплекс, посредством которого текст организует восприятие исторических событий не как абстрактного прошлого, а как нравственно значимого опыта, требующего осмысления и гражданской оценки. Следовательно, данный пример показывает, что в публицистическом тексте лексико-семантический анализ позволяет выявить механизмы соединения факта, оценки и исторической памяти.

На восьмом этапе осуществляется методическая трансляция результата. Для вузовской аудитории будущих преподавателей русского языка и литературы материал может быть преобразован в задание следующего типа: выделите в статье ключевую оценочную лексему, установите ее словарное значение, сопоставьте его с контекстным употреблением, определите, как меняется значение слова в публицистическом высказывании и какие дополнительные общественно-исторические смыслы формируются в тексте. Для учебной практики результат анализа может быть трансформирован в более компактное упражнение: объясните, почему в статье используется именно глагол «обманывали», а не нейтральные слова типа «скрывали» или «не сообщали»; как сочетание «обманывали, травили, взрывали» усиливает авторскую позицию; какие контекстные элементы подтверждают оценочную направленность данного ряда. В таком виде лексико-семантический анализ становится основой для формирования у студентов навыков работы с публицистическим текстом, оценочной лексикой и граждански маркированным дискурсом.

Приведенный пример показывает, что авторская модель лексико-семантического анализа может быть последовательно реализована и на материале публицистического текста. В данном случае сохраняются все основные этапы модели: выбор текста, выделение ключевой лексемы, формулирование гипотезы, словарная проверка, обращение к цифровым ресурсам, сопоставление системного и контекстного значения, интерпретационный вывод и методическая трансляция результата. Если художественный текст позволяет показать усложнение значения через символику и образность, то публицистический материал демонстрирует, как лексема становится средством общественной оценки, исторической интерпретации и гражданской аргументации. Следовательно, обращение к статье А. Ондирис подтверждает универсальность предложенной модели и показывает, что она применима к анализу текстов различной жанрово-дискурсивной природы.

Подраздел 2.4 позволил представить авторскую модель формирования умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы как целостную, структурированную и методически воспроизводимую систему. В ее составе были выделены взаимосвязанные блоки – целевой, содержательный, процессуально-технологический и результативно-диагностический, – что позволило формализовать внутреннюю организацию модели и показать ее не только как теоретическую конструкцию, но и как практический регламент обучения.

Разработанная модель опирается на интеграцию лингвистического содержания, цифровых ресурсов, алгоритма аналитической деятельности и системы диагностики результатов. Ее принципиальное значение состоит в том, что лексико-семантический анализ рассматривается в исследовании не как частный прием работы со словом, а как комплексное профессиональное действие, объединяющее понимание значения, интерпретацию текста,

цифровую верификацию выводов и их последующую педагогическую трансляцию.

Представленная поэтапная структура модели показала, что формирование умений лексико-семантического анализа строится как последовательный переход от постановки аналитической задачи и отбора материала к контекстному, системному и интерпретационному анализу, а затем – к методическому оформлению результата. Тем самым модель задает управляемую логику обучения и создает основу для объективной оценки сформированности профессиональных умений студентов.

Работоспособность модели была продемонстрирована на материале текстов двух разных типов – художественного и публицистического. Анализ романа А. Ж. Жаксылыкова «Поющие камни» показал возможности модели в выявлении символических, культурных и философских смыслов художественной лексики, тогда как обращение к статье А. Ондирис «Олжас Сулейменов: “Долгие годы нас обманывали”» позволило продемонстрировать ее эффективность при работе с публицистическим текстом, где лексическая единица становится средством общественной оценки, исторической интерпретации и гражданской аргументации.

Выводы по разделу 2

Проведенный в разделе 2 анализ позволил трансформировать теоретические положения о лексико-семантическом анализе (далее – ЛСА), определенные в первом разделе, в целеустремленную систему обучения будущих учителей русского языка и литературы. Основные выводы можно сформулировать следующим образом.

1. Психолого-педагогические условия

Мотивационные и когнитивные условия. Эффективное формирование навыков лексико-семантического анализа у будущих учителей русского языка и литературы предполагает наличие устойчивой учебно-профессиональной мотивации и осознание прикладной значимости аналитической деятельности. Осмысление ЛСА как инструмента решения типичных педагогических задач обеспечивает включенность обучающихся в аналитическую работу и придает ей профессионально ориентированный характер. Когнитивная основа данного процесса формируется за счет освоения моделей и алгоритмов анализа, направленных на развитие структурированного мышления, способности разграничивать уровни значения, контекста, интерпретации и педагогической трансляции результатов анализа.

Деятельностные условия. Формирование навыков ЛСА осуществляется в процессе систематической аналитической деятельности, предполагающей многократное выполнение целенаправленных учебных действий. В образовательном процессе реализуется иерархия заданий, обеспечивающая постепенное усложнение аналитических операций – от отработки отдельных процедур к комплексному анализу и самостоятельному исследованию

языкового материала. В рамках данного условия роль преподавателя заключается в обеспечении методического сопровождения аналитической деятельности обучающихся, формулировании критериев оценки и создании условий для самостоятельного обоснования выводов.

Коммуникативно-рефлексивные условия. Развитие культуры аргументации и академического языка требует включения обучающихся в формы взаимодействия, ориентированные на обсуждение и взаимную экспертизу аналитических работ. Коммуникативно-рефлексивное сопровождение аналитической деятельности обеспечивает формирование у студентов умений проверять интерпретации, корректно оперировать терминологией, соотносить выводы с источниками и оценивать качество анализа по заданным критериям. Рефлексия выступает механизмом осмысления затруднений и планирования дальнейшего развития аналитических умений.

Цифровые условия. Цифровая образовательная среда рассматривается как значимый ресурс формирования навыков ЛСА, обеспечивающий доступ к корпусным данным и онлайн-ресурсам, а также как фактор, требующий целенаправленного педагогического регулирования. Использование цифровых инструментов повышает доказательность аналитических выводов и расширяет исследовательские возможности обучающихся, в то время как избыточность и неоднородность информации актуализируют необходимость формирования цифровой грамотности и академической добросовестности. В рамках данного условия особое значение приобретает развитие у студентов способности критически отбирать источники, корректно оформлять ссылки и осмысленно работать с массивами языковых данных.

2. Структура профессиональных умений

Раздел 2 предлагает компонентную модель ЛСА как метакомпетенции, включающую пять взаимосвязанных блоков:

1) Операционально-аналитические умения – умение выделять лексические единицы, определять и сопоставлять значения, строить семантические ряды и анализировать сочетаемость.

2) Контекстуально-дискурсивные умения – учет жанра, регистра речи и прагматики, умение видеть роль слова в композиции текста и особенности культурно-речевой среды.

3) Интерпретационно-культурологические умения – выход на уровень культурных коннотаций, символики, ценностных оттенков и связывание лексики с широким культурным контекстом, что делает анализ междисциплинарным.

4) Методико-педагогические умения – способность превращать результаты анализа в учебный материал: формулировать цели, создавать задания, прогнозировать типичные ошибки, оценивать ответы и дифференцировать подходы по уровню учащихся.

5) Цифрово-исследовательские умения – умение работать с электронными корпусами, конкордансами и онлайн-словарями, составлять

корректные запросы, отбирать репрезентативные примеры и выполнять элементарный статистический анализ; соблюдение норм цитирования и академической этики.

Взаимосвязь этих блоков подчеркивает, что операциональный анализ служит основой для интерпретации, методические навыки строятся на личном опыте анализа, а цифровые инструменты пронизывают все этапы формирования профессиональных умений.

3. Процессно-этапная модель обучения

В разделе 2 разработана процессно-этапная модель формирования умений лексико-семантического анализа, представляющая обучение как восходящую последовательность, ориентированную на постепенное усложнение содержания и видов аналитической деятельности.

1) Ориентационно-понятийный этап обеспечивает формирование единого терминологического аппарата и понимание базовых категорий лексической семантики, а также задает представление об объектах и процедурах лексико-семантического анализа.

2) Операциональный этап направлен на формирование устойчивых аналитических навыков посредством отработки базовых процедур ЛСА, включая выделение значений, установление семантических связей и анализ сочетаемости, с постепенным переходом к более самостоятельному выполнению операций.

3) Интерпретационный этап обеспечивает перенос аналитической деятельности на уровень целостных текстов и ориентирован на осмысление культурных, прагматических и оценочных аспектов значения, формируя основы лингвокультурного подхода к анализу.

4) Методический этап направлен на формирование умений педагогической трансляции результатов лексико-семантического анализа и их использования в учебных заданиях, а также на развитие способности проектировать оценочные критерии и учитывать возможные трудности обучающихся.

5) Исследовательско-цифровой этап обеспечивает освоение элементов самостоятельной исследовательской деятельности с использованием корпусных и онлайн-ресурсов, включая формулирование гипотез, сбор и анализ языковых данных и оформление результатов в соответствии с нормами академической этики.

6) Интегративный этап завершает процесс формирования умений лексико-семантического анализа и ориентирован на комплексное применение аналитических, интерпретационных, методических и цифровых умений при решении профессионально значимых задач.

Такая этапность обеспечивает системное и контролируемое усложнение учебной деятельности, способствует целостному развитию всех компонентов метакомпетенции лексико-семантического анализа и позволяет отслеживать динамику формирования профессиональных умений в ходе обучения.

4. Критериальная система оценивания

В разделе определены критерии оценки сформированности навыков лексико-семантического анализа: корректность выделения значений и семантических отношений, обоснованность анализа, адекватность интерпретации жанру и коммуникативной ситуации, логичность процедуры, точность терминологического описания, способность к педагогической трансляции и уровень цифровой грамотности. Эти критерии конкретизируются через измеримые индикаторы на разных этапах обучения, что позволяет объективно оценивать динамику формирования умений и обеспечивать обратную связь студентам.

5. Роль цифровых корпусов и антропологический подход

Особое внимание уделено методическому потенциалу корпусных и онлайн-ресурсов. Работа с репрезентативными массивами текстов переводит семантический анализ из интуитивного уровня в режим проверки гипотез на основе данных, позволяет выявлять частотные модели употребления, систематизировать коллокации и сопоставлять дискурсы. Корпусный подход реализует алгоритм «гипотеза → запрос → корпус контекстов → интерпретация», обеспечивая воспроизводимость процедуры и снижая риск произвольных выводов. Антропологический уровень расширяет лексико-семантический анализ, рассматривая лексику как носитель культурных и идентификационных смыслов. Освоение аргументированной интерпретации ценностных, социальных и гендерных маркеров на основе корпусных данных формирует понимание языка как отражения культурного опыта.
В целом раздел 2 представил целостную систему обучения лексико-семантическому анализу, объединяющую психолого-педагогические условия, структуру профессиональных умений, этапную модель их формирования, критерии оценивания и цифровой компонент. Освоение данной системы обеспечивает готовность будущего учителя осуществлять лексико-семантический анализ как многоплановую профессиональную деятельность – от выявления значений и сочетаемости до интерпретации культурных коннотаций. Разработанная модель опирается на принципы доказательности и воспроизводимости, что повышает обоснованность выводов и профессиональную готовность в условиях медиасреды.

3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

3.1 Методы оценки эффективности использования инновационных подходов к лексико-семантическому анализу

Данный раздел выполняет методологическую функцию и задает логико-процедурный каркас опытноэкспериментальной части исследования, обеспечивая переход от теоретического моделирования процесса формирования лексико-семантических умений, представленного в разделах 1 и 2, к их эмпирической проверке в условиях реальной образовательной практики. В отличие от аналитических разделов, ориентированных на интерпретацию результатов, данный раздел направлен на концептуальное и методическое обоснование экспериментального инструментария, используемого для верификации эффективности разработанной модели обучения лексико-семантическому анализу.

Назначение раздела заключается не в описании полученных эмпирических данных, а в четком определении того, какие параметры профессиональной аналитической деятельности подлежат измерению, почему именно они рассматриваются как индикаторы эффективности и с помощью каких процедур обеспечивается достоверность и воспроизводимость получаемых выводов. Тем самым подраздел 3.1 задает рамку интерпретации всей экспериментальной части исследования и выполняет функцию методологического «фильтра», позволяющего соотнести эмпирические результаты с теоретическими основаниями, сформулированными ранее.

В соответствии с целью и гипотезой исследования, обозначенными во введении, эффективность экспериментальной модели обучения лексико-семантическому анализу трактуется не как частный педагогический эффект и не как формальное улучшение показателей академической успеваемости, а как измеряемое изменение характера профессионально ориентированной аналитической деятельности обучающихся. Такое понимание эффективности принципиально соотносится с компетентностной моделью подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы и отражает современное представление о профессиональном результате филологического образования, ориентированного не на усвоение изолированных знаний, а на формирование устойчивых способов аналитического действия [23, с. 41–44].

В контексте настоящего исследования эффективность проявляется в трансформации способов работы обучающихся со значением слова, контекстом его употребления и системой семантических связей. Речь идет о переходе от фрагментарного и интуитивного анализа, опирающегося преимущественно на словарные дефиниции и субъективные интерпретации, к

процедурно оформленной аналитической деятельности, основанной на системном учете семантических отношений, контекстуальной обусловленности значения и эмпирически проверяемых данных. Такой переход соответствует логике формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа, обоснованной в разделе 2, и отражает изменение не только результата, но и самого способа аналитического мышления обучающихся.

Исходя из этого, методология оценки эффективности экспериментальной модели обучения выстраивается на принципах операционализации сложных профессиональных умений, многоуровневой диагностики и комбинирования количественных и качественных методов анализа данных. Операционализация позволяет перевести абстрактные характеристики аналитической деятельности в систему наблюдаемых и измеряемых показателей; многоуровневая диагностика обеспечивает фиксацию различных сторон профессионального действия; сочетание методов анализа данных повышает надежность выводов и снижает риск методической односторонности [29, с. 35]. Для обеспечения содержательной валидности диагностических процедур показатели и задания были выведены из структуры профессиональных умений ЛСА, заданной в разделе 2, и соотнесены с этапами модели (Таблица 7) и показателями качества выполнения анализа (Таблица 5). Надежность оценивания обеспечивалась едиными критериями и дескрипторами уровней (Таблица 8), а также повторной проверкой части работ по единому протоколу. Такой подход позволяет минимизировать влияние ситуативных факторов и повысить воспроизводимость результатов диагностики.

Выбранный методологический подход соответствует современным требованиям к педагогическим исследованиям в области высшего филологического образования, ориентированным на доказательность, воспроизводимость и прозрачность аналитических процедур. В этой связи раздел 3.1 выступает как ключевой элемент экспериментальной части работы, обеспечивающий логическую и методологическую связность между теоретической моделью обучения лексико-семантическому анализу и результатами ее практической апробации.

Педагогический эксперимент был проведен на базе кафедры русского языка и литературы филологического факультета Казахского национального университета имени аль-Фараби в 2023–2024 учебном году. В исследовании приняли участие 88 студентов 3 курса образовательной программы «Русский язык и литература», изучающие дисциплины «Лексикология современного русского языка» и «Лингвистический анализ текста». Из них 44 человека вошли в экспериментальную группу и 44 человека – в контрольную. Все участники на констатирующем этапе выполняли единый диагностический пакет заданий, на формирующем этапе студенты экспериментальной группы обучались по разработанной модели с использованием цифровых и корпусных ресурсов, а студенты контрольной группы – по традиционной методике, после

чего обе группы прошли итоговую диагностику по единому пакету аналитических и кейсовых заданий. Такая организация исследования позволила сопоставить не только итоговые показатели, но и характер изменений в аналитической деятельности студентов.

В логике компетентностного подхода лексико-семантический анализ рассматривается не как автономный раздел лингвистической теории и не как вспомогательная академическая процедура, а как профессионально значимая аналитическая практика, интегрированная в педагогическую деятельность учителя-словесника. В условиях школьного и вузовского преподавания русского языка и литературы лексико-семантического анализа функционирует как инструмент интерпретации текста, позволяющий выявлять системные значения слов, их семантические связи, культурно обусловленные смыслы и ценностные доминанты, закрепленные в языковом материале. Следовательно, эффективность его освоения не может оцениваться через степень воспроизведения готовых интерпретаций или корректность использования терминологии вне контекста аналитического действия.

В этом смысле принципиальным является различие между знанием о лексико-семантическом анализе и владением лексико-семантического анализа как профессиональным способом мышления и анализа. Если в первом случае речь идет о декларативном уровне подготовки, то во втором – о способности самостоятельно выстраивать аналитическую процедуру, аргументировать выводы и переводить результаты анализа в педагогически значимую форму. Именно поэтому в настоящем исследовании эффективность обучения фиксируется через изменение способов аналитического действия обучающихся, а не через формальные показатели усвоения содержания дисциплины.

В рамках экспериментальной модели, разработанной и теоретически обоснованной в разделе 2, предполагается поэтапный переход:

- От интуитивных, описательных и словарно-пересказных стратегий анализа, при которых значение слова воспринимается как заданная и статичная величина, не требующая доказательства и контекстуального уточнения;
- К доказательному, процедурно оформленному и методически осмысленному анализу, основанному на системной работе с контекстами употребления, корпусными данными и сетью семантических отношений, в которых функционирует лексическая единица.

Данный переход отражает формирование профессионального способа мышления преподавателя-словесника, для которого лексико-семантический анализ выступает не академическим упражнением и не самоцелью, а инструментом педагогической интерпретации и объяснения языковых явлений учащимся [1, с. 89; 6, с. 112]. В этом контексте лексико-семантический анализ приобретает прикладной характер и становится частью методической компетентности будущего учителя, обеспечивая осознанность и доказательность работы со словом в учебном процессе.

Такое понимание эффективности непосредственно соотнесено с гипотезой исследования, сформулированной во введении. Экспериментальная проверка направлена не на выявление субъективного ощущения «лучшего понимания» учебного материала, а на установление того, приводит ли внедрение интегративной модели обучения, описанной в разделе 2, к трансформации средств, процедур и логики аналитической деятельности обучающихся. Тем самым эффективность интерпретируется как объективируемый результат изменения профессионального способа анализа, который может быть операционализирован, диагностирован и подвергнут эмпирической проверке.

Именно такое трактование эффективности задает основания для последующей разработки критериев, показателей и уровней сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа, и обеспечивает логическую и методологическую связность всей экспериментальной части исследования.

Переход от теоретического описания модели обучения лексико-семантическому анализу к ее экспериментальной проверке требует строгой операционализации понятия эффективности. В контексте настоящего исследования операционализация понимается как процедура перевода абстрактного теоретического конструкта – «эффективность формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа » – в систему эмпирически фиксируемых и воспроизводимых показателей. Данная процедура основывается на структуре профессиональных умений лексико-семантического анализа, разработанной и теоретически обоснованной в разделе 2, что обеспечивает логическую преемственность между концептуальной и экспериментальной частями диссертационного исследования.

Принципиально важно подчеркнуть, что выделенные в работе критерии оценки эффективности не носят произвольного или конъюнктурного характера. Напротив, каждый из них логически вытекает из понимания лексико-семантического анализа как интегративной аналитической процедуры, сочетающей лингвистический, когнитивный, дискурсивный и методический уровни анализа [3, с. 27; 14, с. 211]. Такое понимание лексико-семантического анализа было последовательно обосновано в разделе 1 и конкретизировано в модели обучения, представленной в разделе 2. В совокупности выделенные критерии позволяют зафиксировать различные стороны профессионального аналитического действия будущего преподавателя и избежать редукции оценки эффективности к одному частному параметру, будь то терминологическая корректность, интерпретационная интуиция или техническое владение цифровыми инструментами.

Каждый критерий в исследовании представлен как операционально заданная аналитическая категория и раскрывается через совокупность наблюдаемых показателей и диагностических процедур, включающих анализ выполненных заданий, кейс-работу, работу с корпусными данными и элементы

методической трансляции. Соответствие «критерий → показатели → диагностическое задание → шкала оценивания» задает единый протокол оценивания и снижает риск интерпретационной произвольности. В рамках исследования используются четыре взаимосвязанных критерия, каждый из которых отражает определенный аспект профессиональной аналитической деятельности.

Когнитивно-аналитический критерий отражает степень овладения базовыми процедурами семантического анализа и фиксирует способность обучающихся осознанно работать со значением слова как с элементом системы. В его содержание входят умения выделять и дифференцировать значения, анализировать полисемию, устанавливать синонимические и иные семантические связи, а также корректно использовать понятийно-терминологический аппарат лексической семантики. Данный критерий позволяет оценить, в какой мере аналитическая деятельность студента выходит за пределы интуитивных представлений и приобретает системный и концептуально осмысленный характер.

Интерпретационно-дискурсивный критерий характеризует способность аргументированного перехода от уровня значения к уровню смысла в конкретном текстовом и культурном контексте. Он фиксирует умение соотносить семантические характеристики лексической единицы с особенностями ее функционирования в тексте, учитывать жанровые, прагматические и культурные параметры дискурса, а также обосновывать интерпретационные выводы с опорой на контекстуальные данные [5, с. 118]. Данный критерий отражает развитие аналитического мышления в направлении, принципиально значимом для преподавателя литературы и языка, работающего с художественными и публицистическими текстами.

Цифрово-верификационный критерий связан с формированием умений использовать корпусные и онлайн-ресурсы как источник эмпирической проверки семантических гипотез. Он фиксирует способность обучающихся самостоятельно формулировать запросы, извлекать релевантные данные из цифровых языковых ресурсов, анализировать контексты употребления, частотные характеристики и сочетаемость лексических единиц, а также интерпретировать полученные данные в аналитических целях [20, с. 58; 41, с. 356]. Введение данного критерия обусловлено ключевыми положениями раздела 2, в которой использование цифровых корпусов рассматривается как методологически значимый компонент современной модели обучения лексико-семантического анализа.

Методико-трансляционный критерий отражает готовность обучающихся к педагогическому «переводу» результатов лексико-семантического анализа в форму учебных объяснений, заданий и критериев оценивания. Он фиксирует способность использовать аналитические выводы не только в исследовательском, но и в дидактическом контексте, что является принципиальным для профессиональной подготовки преподавателя русского языка и литературы [28, с. 52]. Данный критерий обеспечивает выход оценки

эффективности за пределы сугубо лингвистической подготовки и позволяет рассматривать лексико-семантический анализ как элемент методической компетентности.

Каждый из выделенных критериев раскрывается через систему показателей и уровней сформированности (низкий, средний, высокий), которые интерпретируются не как количественные оценки, а как качественные состояния аналитической деятельности. Описания уровней ориентированы на фиксацию того, какие аналитические действия студент способен осуществлять самостоятельно, какие выполняет фрагментарно и какие остаются для него недоступными. Такой подход позволяет избежать формализации диагностики и обеспечивает ее ориентацию на реальные способы профессионального действия.

Система критериев, показателей и уровней сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа представлена в Таблице 8. Данная таблица выполняет функцию методологического якоря раздела 3, обеспечивая прозрачность, воспроизводимость и межсубъектную проверяемость диагностических процедур, а также создавая основу для последующего количественного и качественного анализа результатов экспериментального обучения.

Таблица 8 – Критерии, показатели и уровни сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы

Критерий	Показатели сформированности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Когнитивно-аналитический	– умение выделять лексическое значение слова; – работа с полисемией;– установление семантических связей (синонимия, антонимия, гипонимия и др.)	Анализ носит интуитивный и фрагментарный характер; значение слова воспринимается как фиксированная словарная данность; семантические связи выявляются непоследовательно или не осознаются	Значение слова анализируется с опорой на словарные источники и отдельные контексты; полисемия и семантические связи фиксируются, но без системного обоснования	Значение слова анализируется как системное и контекстуально обусловленное; обучающийся самостоятельно выявляет полисемию и семантические связи, аргументируя выводы

Продолжение Таблицы 8

Критерий	Показатели сформированности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Интерпретационно-дискурсивный	– переход от значения к смыслу; – учет контекста и дискурсивной ситуации; – аргументация интерпретации	Интерпретация сводится к пересказу содержания или готовых трактовок; связь значения с контекстом не осмысливается	Интерпретация опирается на контекст, но аргументация носит ограниченный характер; дискурсивные факторы учитываются частично	Интерпретация носит самостоятельный и аргументированный характер; значение рассматривается в единстве с контекстом, дискурсом и культурными смыслами
Цифрово-верификационный	– использование корпусов и онлайн-ресурсов; – работа с конкордансами и частотными данными; – эмпирическая проверка семантических гипотез	Цифровые ресурсы используются эпизодически или формально; анализ не опирается на эмпирические данные	Цифровые ресурсы применяются по заданному алгоритму; результаты используются для подтверждения отдельных выводов	Корпусные и онлайн-ресурсы используются осознанно и систематически; обучающийся самостоятельно формулирует и проверяет семантические гипотезы
Методико-трансляционный	– перевод результатов ЛСА в учебное объяснение;– формулирование заданий и комментариев;– ориентация на педагогическую аудиторию	Результаты анализа не адаптируются к учебному контексту; отсутствует понимание педагогической функции ЛСА	Возможна частичная трансляция результатов анализа в учебную форму; объяснения носят описательный характер	Результаты ЛСА осмысленно трансформируются в методические объяснения и задания; анализ используется как инструмент педагогической интерпретации

Представленная система критериев, показателей и уровней обеспечивает операционализацию понятия эффективности обучения лексико-семантическому анализу и переводит его из абстрактной теоретической плоскости в измеряемое педагогическое пространство. Таблица 8 выполняет функцию методологического якоря раздела 3, поскольку задает единое основание для диагностики, количественной обработки и качественной интерпретации результатов эксперимента. Четкая дифференциация уровней по

характеру аналитических действий позволяет избежать формализации оценки и обеспечивает ориентацию диагностики на реальные способы профессионального действия будущего преподавателя русского языка и литературы. Для обеспечения сопоставимости результатов и перевода качественных характеристик аналитической деятельности в количественные показатели в исследовании используется шкала балльного оценивания показателей по каждому критерию, представленная в Таблице 9.

Таблица 9 – Шкала балльного оценивания показателей по критериям ЛСА

Балльная оценка	Характеристика аналитического действия обучающегося
0 баллов	Аналитическое действие отсутствует либо выполняется неверно; значение слова не выделяется или определяется формально, без опоры на контекст и семантические связи
1 балл	Аналитическое действие выполняется частично и фрагментарно; учитываются отдельные признаки значения или отдельные контексты без системного обоснования
2 балла	Аналитическое действие в целом выполнено корректно, однако носит недостаточно системный характер; аргументация ограничена, эмпирическая верификация осуществляется неполно
3 балла	Аналитическое действие выполнено полно, процедурно и аргументированно; значение слова анализируется как контекстуально обусловленное, выводы подтверждаются данными корпусных и текстовых источников
Дополнительные показатели оценки:	
Показатель	Содержание
Суммарный балл по критерию	Сумма баллов по всем показателям, входящим в данный критерий
Итоговый балл по всем критериям	Совокупный показатель сформированности профессиональных умений ЛСА
Уровень сформированности	Низкий / средний / высокий (определяется на основе суммарных баллов в соответствии с Таблицей 8)

Пороговые значения отнесения к уровням (низкий/средний/высокий) задавались на основе суммарного балла по критериям и использовались единообразно на констатирующем и контрольном этапах. Таблица 8 конкретизирует механизм операционализации профессиональных умений лексико-семантического анализа и обеспечивает перевод качественных характеристик аналитической деятельности обучающихся в количественные показатели. Использование балльной шкалы позволяет зафиксировать степень сформированности каждого аналитического действия не как абстрактное суждение, а как измеряемый параметр, сопоставимый на разных этапах педагогического эксперимента.

Принципиально важным является то, что балльная оценка соотнесена не с объемом воспроизведенных знаний, а с характером аналитических действий обучающихся: от интуитивных и фрагментарных форм анализа (0–1 балл) к

процедурно оформленному, аргументированному и эмпирически верифицированному лексико-семантическому анализу (3 балла). Это обеспечивает методологическую согласованность между критериями и последующей количественной обработкой экспериментальных данных, представленной в разделе 3.3.

Применение шкалы балльного оценивания в сочетании с уровневой классификацией (низкий, средний, высокий) позволяет сохранить содержательную глубину качественного анализа и одновременно обеспечить возможность статистического сопоставления результатов контрольной и экспериментальной групп.

Надежность и доказательная состоятельность выводов опытноэкспериментального исследования в значительной степени определяются адекватностью, валидностью и комплексностью применяемого диагностического инструментария. В условиях формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа, обладающих многоуровневой и интегративной структурой, использование одного диагностического метода оказывается методологически недостаточным. В связи с этим в настоящем исследовании реализуется сочетание количественных, качественных и экспертных процедур, что соответствует принципу методологической триангуляции, широко используемому в современных педагогических и психолого-педагогических исследованиях [29, с. 36; 56, с. 114].

Выбор диагностических методов обусловлен логикой исследуемого объекта и соотнесен с целями экспериментальной проверки. Поскольку предметом диагностики являются не изолированные знания и навыки, а характер аналитической деятельности обучающихся, приоритет отдается методам, позволяющим фиксировать реальные способы профессионального действия в ситуациях, приближенных к будущей педагогической практике.

Анализ учебной и квази-профессиональной деятельности студентов (кейс-заданий, аналитических письменных работ, фрагментов интерпретаций текстов) выступает в исследовании в качестве базового диагностического метода. Его применение позволяет выявить, каким образом обучающиеся выстраивают лексико-семантический анализ: ограничиваются ли они интуитивными и описательными стратегиями либо реализуют процедурно оформленный, аргументированный и эмпирически верифицированный аналитический подход. Принципиально важно, что данный метод ориентирован на диагностику процесса аналитического действия как такового, а не на проверку репродуктивного воспроизведения терминологии или готовых теоретических положений.

Анкетирование используется как дополнительный диагностический инструмент, направленный на выявление изменений в учебных стратегиях, установках и рефлексивном отношении студентов к использованию цифровых и корпусных ресурсов в процессе лексико-семантического анализа. В отличие от анализа результатов учебной деятельности, данный метод позволяет

зафиксировать субъективное измерение образовательного процесса, включая степень осознанности применяемых аналитических процедур, готовность обучающихся к самостоятельному использованию цифровых инструментов и их ориентацию на перенос сформированных аналитических умений в будущий профессионально-педагогический контекст.

Экспертная оценка результатов аналитической деятельности обучающихся обеспечивает внешнюю профессиональную верификацию данных и снижает риск субъективной интерпретации результатов исследования. Привлечение экспертов, обладающих опытом преподавания лингвистических дисциплин и методики обучения русскому языку и литературе, позволяет соотнести полученные результаты с требованиями реальной педагогической практики и профессиональных стандартов подготовки преподавателя русского языка и литературы. Сопоставление результатов разных методов (результаты деятельности, кейсы, экспертные заключения) использовалось как процедура конвергентной верификации: устойчивым считался эффект, подтвержденный не менее чем двумя независимыми источниками данных. Это усиливает доказательность выводов и снижает риск «метод-специфического» эффекта.

Применение диагностических методов распределено по этапам педагогического эксперимента – констатирующему, формирующему и контрольному, – что обеспечивает фиксацию динамики развития профессиональных умений лексико-семантического анализа по схеме «вход – процесс – выход». Такая организация диагностики позволяет не только установить итоговый эффект экспериментального обучения, но и проследить изменения, происходящие в ходе реализации формирующего воздействия.

Комплекс примененных диагностических методов, их соотнесенность с этапами эксперимента и критериями оценки эффективности представлены в Таблице 10, что подтверждает системный и методологически выверенный характер экспериментального исследования.

Таблица 10 – Диагностический инструментарий и методы оценки сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа

Метод диагностики	Объект диагностики	Этап эксперимента	Диагностируемые критерии	Функция метода в эксперименте
Анализ результатов учебной и квази-профессиональной деятельности (кейс-задания, аналитические письменные работы)	Индивидуальные и групповые аналитические тексты студентов	Констатирующий, формирующий, контрольный	Когнитивно-аналитический; интерпретационно-дискурсивный	Фиксация реального характера аналитических действий, степени овладения процедурами ЛСА

Продолжение Таблицы 10

Метод диагностики	Объект диагностики	Этап эксперимента	Диагностируемые критерии	Функция метода в эксперименте
Кейс-анализ (проблемно-исследовательские задания)	Процесс и результат решения аналитических задач	Формирующий, контрольный	Когнитивно-аналитический; цифрово-верификационный	Выявление способности к самостоятельной постановке и проверке семантических гипотез
Анкетирование обучающихся	Учебные стратегии, установки, отношение к цифровым ресурсам	Констатирующий, формирующий	Цифрово-верификационный	Диагностика изменений учебных стратегий и осознанности использования цифровых инструментов
Экспертная оценка (преподаватели-филологи)	Аналитические и методические работы студентов	Контрольный	Интерпретационно-дискурсивный; методико-трансляционный	Внешняя профессиональная верификация качества аналитических и методических решений
Сравнительный анализ результатов «до / после»	Совокупность диагностических данных	Констатирующий – контрольный	Все критерии	Фиксация динамики и направленности изменений аналитической деятельности

Представленный в Таблице 10 диагностический инструментарий отражает системный и многоуровневый характер оценки сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа. Применение сочетания количественных, качественных и экспертных методов обусловлено сложной природой диагностируемого объекта, включающего когнитивные, интерпретационные, цифровые и методические компоненты. На контрольном этапе анкетирование не проводилось, поскольку итоговая оценка эффективности основывалась на объективируемых результатах учебной и квази-профессиональной деятельности обучающихся, а также на экспертной верификации сформированности профессиональных умений.

Конкретизация диагностических материалов по этапам педагогического эксперимента, их объема и функционального назначения представлена в Таблице 11, что обеспечивает прозрачность и воспроизводимость экспериментальной процедуры.

Таблица 11 – Диагностические материалы по этапам эксперимента (перечень и объем)

Этап эксперимента	Вид диагностических материалов	Количество заданий / материалов	Цель использования
Констатирующий	Аналитические письменные задания (лексико-семантический анализ слова и фрагмента текста)	2 задания	Определение исходного уровня сформированности умений ЛСА
	Кейс-задания проблемно-аналитического характера	1 кейс	Выявление преобладающих аналитических стратегий обучающихся
	Анкетирование обучающихся	1 анкета (10 вопросов)	Диагностика учебных стратегий и отношения к использованию цифровых ресурсов
Формирующий	Аналитические задания с использованием корпусных ресурсов	6 заданий	Формирование и поэтапное развитие процедурно оформленных умений ЛСА
	Проблемно-исследовательские кейсы	3 кейса	Развитие навыков постановки и проверки семантических гипотез
	Рефлексивные мини-отчеты обучающихся	4 отчета	Фиксация динамики аналитических умений и учебных стратегий
Контрольный	Итоговые аналитические письменные работы	2 задания	Оценка уровня сформированности профессиональных умений ЛСА
	Комплексное кейс-задание	1 кейс	Проверка способности к самостоятельному и аргументированному анализу
	Экспертная оценка работ	Заключения 3 экспертов	Внешняя профессиональная верификация результатов
	Анкетирование	–	Не применялось

Таблица 11 конкретизирует содержание диагностического инструментария, используемого на каждом этапе педагогического эксперимента, и отражает поэтапную логику оценки сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа. Представленные данные демонстрируют, что диагностика строилась не на единичном измерении, а на системе взаимодополняющих заданий, ориентированных на

выявление как когнитивных, так и интерпретационных и методических компонентов аналитической деятельности обучающихся.

Разграничение диагностических материалов по этапам эксперимента обеспечивает фиксацию динамики развития умений ЛСА по схеме «исходный уровень – формирующее воздействие – итоговый результат». Отказ от анкетирования на контрольном этапе обусловлен ориентацией итоговой оценки на объективируемые результаты аналитической деятельности обучающихся и процедуру экспертной верификации, что усиливает доказательный характер полученных выводов.

Анализ учебной и квази-профессиональной деятельности студентов позволяет зафиксировать не декларируемые знания, а реальные способы осуществления аналитического действия. Кейс-анализ и проблемно-исследовательские задания ориентированы на выявление способности студентов к самостоятельной постановке и проверке семантических гипотез, что принципиально для профессиональной деятельности преподавателя-словесника. Анкетирование и экспертная оценка дополняют полученные данные, обеспечивая как внутреннюю (самооценочную), так и внешнюю (профессиональную) верификацию результатов.

Обработка экспериментальных данных в настоящем исследовании направлена на обеспечение научной строгости, проверяемости и воспроизводимости полученных выводов. В условиях анализа эффективности формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа принципиально важно исключить описательный и интуитивный характер интерпретации результатов и обеспечить их статистическую и процедурную обоснованность.

В связи с этим качественные характеристики аналитической деятельности обучающихся переводятся в количественные показатели посредством балльной оценки и уровневой классификации. Такая процедура позволяет, с одной стороны, сохранить содержательную глубину анализа профессиональных действий студентов, а с другой – обеспечить возможность статистического сопоставления данных контрольной и экспериментальной групп [29, с. 39]. Балльная интерпретация осуществляется на основе разработанных критериев и показателей, что исключает произвольность оценивания и обеспечивает единый стандарт интерпретации результатов.

Для анализа динамики сформированности умений используются процедуры сопоставления показателей «до» и «после» формирующего воздействия, а также сравнение итоговых данных контрольной и экспериментальной групп. Такой подход позволяет выявить не только наличие изменений, но и их направленность, устойчивость и связь с внедрением экспериментальной модели обучения. Принципиально важно, что в качестве значимого результата рассматривается не любое количественное улучшение показателей, а только статистически подтвержденное различие, выходящее за пределы случайных колебаний и обусловленное именно формирующим воздействием.

Применение статистических процедур ориентировано на проверку гипотезы исследования, сформулированной во введении, и обеспечивает переход от качественного описания изменений к их количественно обоснованному подтверждению. Такой подход соответствует современным требованиям к педагогическим экспериментам в области высшего образования, предполагающим обязательную верификацию полученных эффектов с использованием методов математической статистики [23, с. 43–44].

Методы обработки экспериментальных данных, используемые показатели и критерии интерпретации достоверности результатов систематизированы в Таблице 12, что демонстрирует осознанный, прозрачный и методологически выверенный характер аналитических процедур. Для проверки межгрупповых различий использовался t-критерий Стьюдента при соблюдении условий применимости параметрических процедур; при отклонении распределения от нормального применялся непараметрический критерий Манна–Уитни. Уровень значимости принимался $p \leq 0,05$; интерпретация результата дополнялась анализом направленности и устойчивости динамики показателей.

Таблица 12 – Методы обработки экспериментальных данных и критерии достоверности результатов

Тип эмпирических данных	Метод обработки	Показатели	Цель применения	Показатели надежности и достоверности
Результаты аналитических заданий	Балльная оценка по критериям	Суммарный и средний балл	Количественная фиксация уровня сформированности умений ЛСА	Стабильность оценок при повторной проверке (надежность)
Уровни сформированности умений	Уровневая классификация	Низкий / средний / высокий уровень	Качественно-количественная интерпретация аналитической деятельности	Согласованность уровневых распределений с качественными данными
Данные «до / после» формирующего этапа	Сравнительный анализ	Абсолютная и относительная динамика	Выявление изменений в результате формирующего воздействия	Положительная направленность и устойчивость динамики; подтверждение статистической значимости различий ($p \leq 0,05$)

Продолжение Таблицы 12

Тип эмпирических данных	Метод обработки	Показатели	Цель применения	Показатели надежности и достоверности
Данные контрольной и экспериментальной групп	Межгрупповое сопоставление	Различия средних значений	Установление эффекта экспериментальной модели	Наличие статистически значимых различий ($p \leq 0,05$)
Экспертные оценки	Сопоставление экспертных заключений	Коэффициент согласованности	Проверка межсубъектной надежности	Конвергенция экспертных и количественных результатов

Для наглядного представления последовательности аналитических процедур и взаимосвязи этапов обработки экспериментальных данных представлена обобщающая схема логики анализа (Рисунок 6). Она отражает переход от первичных эмпирических материалов к уровневой интерпретации и статистически обоснованным выводам об эффективности экспериментальной модели обучения лексико-семантическому анализу.



Рисунок 6 – Логика обработки экспериментальных данных в исследовании эффективности формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа

Представленная на Рисунке 6 схема отражает поэтапную и логически выстроенную процедуру обработки экспериментальных данных, обеспечивающую переход от первичных результатов учебной деятельности обучающихся к обобщенным выводам об эффективности экспериментальной модели обучения лексико-семантическому анализу. На этапе кодирования каждому показателю присваивается балльное значение по дескрипторам Таблицы 8, после чего рассчитываются суммарные показатели по критериям и итоговый профиль сформированности.

Принципиально важным является то, что интерпретация результатов осуществляется не напрямую из эмпирического материала, а через систему кодирования, балльной оценки и уровневой классификации, что обеспечивает объективируемость и воспроизводимость аналитических процедур.

Включение статистического этапа обработки данных позволяет подтвердить, что выявленные изменения в сформированности профессиональных умений ЛСА выходят за пределы случайных колебаний и обусловлены именно формирующим воздействием. Тем самым схема демонстрирует методологическую связность между диагностическим инструментарием, количественной обработкой данных и качественной интерпретацией результатов педагогического эксперимента.

Систематизация методов обработки экспериментальных данных и критериев интерпретации достоверности результатов, представленная в Таблице 11, обеспечивает прозрачность и воспроизводимость аналитических процедур. Принципиально важным является сочетание количественных и качественных способов обработки данных, что позволяет избежать редукции сложных профессиональных умений лексико-семантического анализа к формальным показателям. Ориентация на сопоставление уровневых распределений, динамических изменений и экспертных оценок обеспечивает межсубъектную проверяемость результатов и соответствует современным требованиям к проведению педагогического эксперимента в области высшего филологического образования.

Раздел 3.1 формирует методологическое основание опытноэкспериментальной части исследования и обеспечивает логическую связь между теоретической моделью обучения лексико-семантическому анализу, разработанной в разделе 2, и ее эмпирической проверкой. Разработанная система критериев, диагностических методов и процедур обработки данных позволяет рассматривать эффективность обучения не как декларативный педагогический эффект, а как воспроизводимый и доказуемый результат трансформации профессиональной аналитической деятельности будущих преподавателей русского языка и литературы.

3.2 Экспериментальная проверка эффективности интеграции цифровых корпусов и онлайн-ресурсов в обучение студентов лексико-семантическому анализу

Подраздел 3.2 посвящен описанию и обоснованию опытноэкспериментальной проверки эффективности разработанной модели обучения лексико-семантическому анализу, представленной в разделе 2. Его назначение заключается не в констатации полученных результатов как таковых, а в последовательной реконструкции логики экспериментального исследования, позволяющей проследить, каким образом теоретически обоснованная модель была реализована в образовательной практике и при каких условиях ее эффективность может считаться эмпирически подтвержденной.

Если подраздел 3.1 задавал методологический каркас исследования и формировал инструментарий оценки эффективности, то настоящая часть работы направлена на демонстрацию того, как именно эксперимент был организован, реализован и обеспечен с точки зрения научной корректности. Тем самым обеспечивается логическая связка между теоретической моделью обучения лексико-семантического анализа, разработанной в разделе 2, и ее эмпирической проверкой, что является необходимым условием доказательности диссертационного исследования.

Экспериментальная проверка выстроена в логике классического педагогического эксперимента и ориентирована на выявление причинно-следственной связи в рамках заданного педагогического дизайна между внедрением интегративной модели обучения лексико-семантическому анализу и изменением характера профессионально ориентированной аналитической деятельности обучающихся. В центре внимания находится не факт усвоения отдельных элементов содержания, а динамика способов аналитического действия, проявляющаяся в переходе от репродуктивных и интуитивных стратегий анализа к процедурно оформленному, аргументированному и методически осмысленному лексико-семантическому анализу.

Особое внимание в ходе экспериментальной работы уделяется воспроизводимости условий исследования, сопоставимости контрольной и экспериментальной групп, а также прозрачности применяемых процедур диагностики и обработки данных. Такая установка обусловлена требованиями, предъявляемыми к экспериментальным исследованиям в области высшего филологического образования, в которых доказательность выводов обеспечивается не только за счет полученных количественных показателей, но и за счет корректности организации самого эксперимента [23, с. 42–44; 29, с. 34]. В этом смысле подраздел 3.2 выполняет функцию эмпирического обоснования выдвинутой гипотезы и служит связующим звеном между теоретическим моделированием и итоговой интерпретацией результатов исследования.

В рамках опытноэкспериментальной работы принципиально различались условия обучения контрольной и экспериментальной групп. В контрольной группе формирование умений лексико-семантического анализа осуществлялось в соответствии с традиционной моделью преподавания лингвистических дисциплин, ориентированной на работу со словарными дефинициями, текстовыми примерами и готовыми аналитическими схемами. В экспериментальной группе обучение строилось на основе разработанной модели, предполагающей систематическое включение цифровых и корпусных ресурсов в структуру учебных заданий и поэтапное формирование процедурно оформленного лексико-семантического анализа.

Формирующее воздействие в экспериментальной группе осуществлялось на основе специально разработанной системы заданий по ЛСА, структура и примеры которых приведены в Приложении Б. Формирующее воздействие в экспериментальной группе было построено на систематической интеграции шести цифровых инструментов, описанных в подразделе 2.3, и их функциональном распределении по этапам ЛСА:

(1) Национальный корпус русского языка (НКРЯ) как базовый источник репрезентативных контекстов;

(2) Sketch Engine как средство получения статистически ориентированных профилей слова (коллокации/распределения) и перехода «частотность → контекст → смысл»;

(3) AntConc как инструмент локального конкордансного анализа и работы с учебными мини-корпусами;

(4) WordSmith Tools / LancsBox как средство сравнительного анализа дискурсов и выявления различий лексического поведения на основе распределений и ключевых единиц;

(5) RuWordNet как ресурс системной интерпретации (семантические связи, поля, ограничения взаимозаменяемости);

(6) инструменты сравнительного и визуального анализа (карты коллокаций, профили частот, семантические сети) как средство структурирования результата и его педагогической трансляции.

Использование каждого инструмента фиксировалось через параметры запроса/корпуса и включалось в регламент выполнения задания. Принципиально важно, что перечисленные ресурсы применялись не как «дополнительные иллюстрации» к лекционному материалу, а как инструментальная основа формирования конкретных действий студента на каждом шаге ЛСА: от постановки гипотезы и отбора выборки до верификации, системной интерпретации и методической трансляции результата. Тем самым формирующий этап воспроизводил поэтапную модель, представленную в Таблице 7, и обеспечивал прямую операционализацию критериев диагностики (подраздел 3.1).

Экспериментальное исследование проводилось на базе кафедры русского языка и литературы филологического факультета Казахского национального университета имени аль-Фараби. Выбор данной

экспериментальной базы обусловлен как профилем подготовки обучающихся, так и наличием устойчивых образовательных программ, ориентированных на формирование профессиональных компетенций будущих преподавателей русского языка и литературы. Указанное образовательное пространство обеспечивает системное сочетание лингвистической, литературоведческой и методической подготовки, что является принципиально важным условием для реализации модели обучения лексико-семантическому анализу, ориентированной на профессиональную деятельность учителя-словесника.

Методологическая обоснованность выбора экспериментальной базы определяется тем, что именно в условиях университетской филологической подготовки формируются комплексные профессиональные умения, включающие аналитический, интерпретационный и методический компоненты. В рамках такой подготовки лексико-семантический анализ осваивается не как изолированная теоретическая процедура, а как инструмент осмысления текста и последующей педагогической трансляции результатов анализа, что соответствует целям и задачам настоящего исследования [22, с. 95–97; 28, с. 48–50].

В эксперименте приняли участие студенты филологических специальностей, обучающиеся по программам педагогического профиля. Формирование контрольной и экспериментальной групп осуществлялось с учетом принципа сопоставимости, который является базовым требованием к корректной организации педагогического эксперимента. Группы были выровнены по ряду значимых параметров: курсу обучения, профилю подготовки, объему аудиторной и самостоятельной учебной нагрузки, а также исходному уровню сформированности лексико-семантических умений, выявленному на констатирующем этапе эксперимента. Такое выравнивание позволило минимизировать влияние побочных и неконтролируемых факторов и рассматривать выявленные по итогам контрольного этапа различия как результат именно формирующего воздействия, а не как следствие исходных различий между группами.

Дополнительным фактором, определяющим релевантность выбранной экспериментальной базы, является то, что образовательный процесс в университете реализуется в соответствии с Государственным общеобязательным стандартом высшего и послевузовского образования Республики Казахстан, ориентированным на компетентностную модель подготовки специалистов [22]. Это означает, что экспериментальная работа осуществлялась в нормативно заданных условиях, отражающих реальные требования к профессиональной подготовке будущих преподавателей русского языка и литературы, а полученные результаты обладают потенциальной воспроизводимостью в аналогичных образовательных контекстах.

Характеристика выборки, условия проведения эксперимента, а также распределение обучающихся по контрольной и экспериментальной группам представлены в Таблице 13, что обеспечивает прозрачность описания

экспериментальной базы и позволяет объективно оценить корректность организации опытноэкспериментальной работы.

Таблица 13 – Характеристика выборки и условий экспериментального исследования

Параметр	Контрольная группа	Экспериментальная группа
База проведения исследования	Филологический факультет КазНУ им. аль-Фараби	Филологический факультет КазНУ им. аль-Фараби
Направление подготовки	Педагогический профиль (русский язык и литература)	Педагогический профиль (русский язык и литература)
Курс обучения	3 курс	3 курс
Количество обучающихся	44 человека	44 человека
Возраст обучающихся	19–21 год	19–21 год
Язык обучения	Русский	Русский
Объем аудиторной нагрузки по дисциплинам лексикологического цикла	Сопоставимый	Сопоставимый
Условия обучения	Традиционная модель	Экспериментальная модель обучения ЛСА
Исходный уровень сформированности умений ЛСА (констатирующий этап)	Сопоставимый	Сопоставимый
Использование цифровых и корпусных ресурсов	Эпизодическое, нерегламентированное	Систематическое, методически регламентированное

Представленные в Таблице 13 данные подтверждают методологическую корректность формирования контрольной и экспериментальной групп. Их сопоставимость по ключевым образовательным и демографическим параметрам позволяет минимизировать влияние внешних факторов и рассматривать выявленные различия в результатах как следствие именно формирующего воздействия. Существенным является тот факт, что эксперимент проводился в условиях реального образовательного процесса, регламентированного государственным стандартом, что обеспечивает экологическую валидность исследования и повышает практическую значимость полученных результатов. Тем самым экспериментальная база отвечает требованиям воспроизводимости, прозрачности и научной обоснованности, предъявляемым к педагогическим исследованиям в области высшего филологического образования.

Педагогический эксперимент в рамках настоящего исследования организован в соответствии с классической трехэтапной моделью, включающей констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Выбор данной экспериментальной схемы обусловлен ее доказательной

состоятельностью и широким использованием в исследованиях, ориентированных на выявление динамики формирования профессиональных умений в системе высшего образования. Такой дизайн позволяет не только зафиксировать итоговый эффект экспериментального обучения, но и проследить поэтапное развитие профессиональных умений лексико-семантического анализа на протяжении всего периода формирующего воздействия [29, с. 37; 56, с. 119]. Формирующий этап продолжался 8 недель (16 учебных занятий) и реализовывался в рамках дисциплин лексикологического цикла.

В рамках экспериментальной схемы четко определены независимая и зависимая переменные, что обеспечивает корректность интерпретации полученных данных. В качестве независимой переменной выступает внедрение разработанной модели обучения лексико-семантическому анализу, основанной на интеграции лингвистического анализа, интерпретационной деятельности и систематического использования цифровых и корпусных ресурсов. Указанная модель подробно описана и теоретически обоснована в разделе 2 настоящего исследования. В качестве зависимой переменной рассматривается уровень сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа, диагностируемый по системе критериев, показателей и уровней, представленной в разделе 3.1.

Констатирующий этап эксперимента был направлен на выявление исходного уровня сформированности умений лексико-семантического анализа у обучающихся и фиксацию преобладающих аналитических стратегий. На данном этапе устанавливался характер работы студентов со значением слова и контекстом: степень опоры на интуитивные и словарно-пересказные способы анализа, уровень осознанности процедур семантического описания, а также готовность к аргументированной интерпретации языковых фактов. Полученные данные служили основанием для выравнивания контрольной и экспериментальной групп и определения исходных параметров сравнения.

Формирующий этап предполагал целенаправленное внедрение экспериментальной модели обучения в образовательный процесс экспериментальной группы. В ходе данного этапа осуществлялась последовательная реализация разработанных в разделе 2 методических решений, направленных на формирование процедурно оформленного, доказательного и методически ориентированного лексико-семантического анализа. Контрольная группа при этом обучалась в рамках традиционной модели преподавания лингвистических дисциплин, что обеспечивало возможность сопоставления эффектов различных образовательных подходов.

Контрольный этап был ориентирован на сопоставление итоговых результатов контрольной и экспериментальной групп и проверку гипотезы исследования. На данном этапе диагностировалась динамика сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа, а также оценивалась степень устойчивости и системности выявленных изменений. Сопоставительный анализ данных позволил

установить, в какой мере внедрение экспериментальной модели обучения повлияло на характер аналитической деятельности обучающихся.

Логика и структура педагогического эксперимента, а также функциональное назначение каждого этапа представлены на Рисунке 7, что визуально фиксирует научную строгость экспериментальной процедуры и обеспечивает наглядность описания экспериментального дизайна.



Рисунок 7 – Дизайн педагогического эксперимента по формированию профессиональных умений лексико-семантического анализа

Рисунок 7 наглядно фиксирует научную строгость и логическую целостность экспериментального дизайна, обеспечивая прозрачное представление причинно-следственных связей между внедрением экспериментальной модели обучения ЛСА и изменением характера аналитической деятельности обучающихся. Четкое разграничение этапов эксперимента позволяет проследить динамику формирования профессиональных умений по схеме «исходное состояние – формирующее воздействие – результат», а также соотнести диагностические процедуры с конкретными этапами исследования. Тем самым визуальная модель усиливает доказательную функцию раздела 3 и обеспечивает воспроизводимость экспериментальной процедуры в условиях аналогичных образовательных контекстов.

Формирующий этап эксперимента является центральным элементом опытноэкспериментальной работы и отражает практическую реализацию разработанной модели обучения лексико-семантическому анализу. Именно на

данном этапе осуществляется целенаправленное воздействие на характер учебно-аналитической деятельности обучающихся, что позволяет эмпирически проверить положения, выдвинутые в разделе 2. Принципиальное отличие экспериментальной группы от контрольной заключалось не в увеличении объема изучаемого материала и не в усложнении теоретического содержания курса, а в качественном изменении способов организации и осуществления аналитической деятельности студентов.

В экспериментальной группе обучение строилось на основе интегративного подхода, предполагающего поэтапное формирование профессиональных умений лексико-семантического анализа: от выявления значений и установления семантических связей – к интерпретации текста и последующей методической трансляции результатов анализа. Такая логика обучения соответствует пониманию ЛСА как многоуровневой профессиональной деятельности, сочетающей лингвистический, когнитивный и педагогический компоненты, что было теоретически обосновано в разделах 1 и 2 настоящего исследования.

Учебные задания, реализуемые на формирующем этапе, носили проблемно-исследовательский характер и ориентировались на активную аналитическую позицию обучающихся. В отличие от традиционных репродуктивных заданий, предполагающих воспроизведение словарных дефиниций или готовых интерпретаций, студентам предлагалось самостоятельно формулировать и проверять семантические гипотезы на материале реальных текстов. Такой подход соответствует современным представлениям о деятельностном и когнитивном обучении лингвистике, в рамках которых усвоение знаний рассматривается как результат активной аналитической деятельности субъекта, а не как простое накопление информации [3, с. 45; 14, с. 219].

Пример учебного задания формирующего этапа (фрагмент). Ниже приводятся фрагменты типовых заданий, реализуемых в экспериментальной группе и иллюстрирующих содержание и процедурную организацию формирующего воздействия. В рамках формирующего этапа студентам экспериментальной группы предлагалось выполнить задание по анализу семантической структуры многозначной лексемы (на материале учебных, художественных и публицистических текстов). На первом этапе обучающиеся формулировали предварительную гипотезу о составе значений на основе словарных источников. На втором этапе осуществлялся корпусный поиск контекстов с использованием Национального корпуса русского языка, в результате которого выявлялись частотные значения, типичные контексты употребления и коллокационные особенности анализируемой лексемы. Итогом задания являлось сопоставление словарного и корпусного описания значения и формулировка аргументированного семантического вывода.

В качестве иллюстрации эмпирического материала, использованного в процессе анализа, в Таблице 14 представлен фрагмент корпуса контекстов, отобранных студентами для исследования семантики конкретной лексемы.

Таблица 14 – Пример корпуса контекстов (фрагмент выборки для анализа лексемы «образ»)

№	Источник текста	Контекст употребления лексемы	Предварительная семантическая интерпретация
1	Художественный текст	«В его сознании возник четкий образ родного дома, наполненный теплом и светом»	Значение: ментальное представление, внутренний образ
2	Публицистический текст	«Средства массовой информации формируют образ политика как защитника национальных интересов»	Значение: социальная репутация, публичный имидж
3	Учебно-научный текст	«В лингвистике образ рассматривается как элемент концептуальной картины мира»	Значение: когнитивно-культурная категория
4	Художественный текст	«Образ героя складывается через его поступки и речь»	Значение: художественный персонаж
5	Публицистический текст	«Создание положительного образа компании стало стратегической задачей»	Значение: оценочная характеристика в дискурсе

Данный пример демонстрирует характер языковых данных, с которыми осуществлялась аналитическая работа, и подтверждает опору обучения на репрезентативный корпусный материал.

В качестве второго типа заданий использовались упражнения по анализу синонимического ряда и выявлению функционально-семантических различий близких лексических единиц. Студенты осуществляли корпусный поиск контекстов, сопоставляли типичные коллокации и коммуникативные ситуации употребления синонимов, фиксировали оценочные оттенки и частотные различия, после чего формулировали аргументированный вывод о смысловых и стилистических параметрах каждой единицы и возможностях ее использования в тексте.

Особое место в структуре формирующего воздействия занимало систематическое использование цифровых и корпусных ресурсов, включая Национальный корпус русского языка. Цифровые инструменты рассматривались не как вспомогательное средство иллюстрации теоретических положений, а как методологически значимый фактор, обеспечивающий доказательность, воспроизводимость и эмпирическую верифицируемость аналитических выводов. Работа с корпусными данными позволяла обучающимся соотносить собственные интерпретации с реальной практикой языкового употребления, выявлять типичные контексты, частотные закономерности и устойчивые сочетания, что принципиально расширяло аналитические возможности лексико-семантического анализа.

Использование конкордансов, частотных распределений и анализа контекстов употребления способствовало переходу от интуитивных и

описательных интерпретаций к эмпирически обоснованному анализу, опирающемуся на репрезентативный языковой материал. Тем самым реализовывались ключевые принципы «data-driven learning», предполагающие формирование аналитических умений на основе самостоятельной работы обучающихся с языковыми данными [38, с. 64–66; 41, с. 352]. Важно подчеркнуть, что цифровые ресурсы интегрировались в структуру учебных заданий методически регламентированно, в соответствии с алгоритмами анализа, разработанными в разделе 2, что исключало их формальное или фрагментарное использование.

Работа с корпусными ресурсами осуществлялась в соответствии с четко заданными алгоритмами анализа, включающими формулировку аналитической задачи, построение поискового запроса, отбор релевантных контекстов, интерпретацию полученных данных и формулировку обобщающих выводов. Такая процедурная организация учебной деятельности обеспечивала воспроизводимость аналитических действий и позволяла сформировать у обучающихся устойчивые профессиональные навыки доказательного лексико-семантического анализа. Последовательность аналитических операций, реализуемых обучающимися экспериментальной группы при работе с корпусными данными, представлена в виде алгоритмической схемы (Рисунок 8).



Рисунок 8 – Алгоритм лексико-семантического анализа в экспериментальной группе

Представленный на Рисунке 8 алгоритм отражает процедурную организацию лексико-семантического анализа, реализуемого обучающимися экспериментальной группы в процессе работы с корпусными ресурсами. Существенным является то, что аналитическая деятельность структурируется не как совокупность разрозненных операций, а как последовательная логика перехода от постановки задачи к методической интерпретации полученных результатов.

Алгоритм обеспечивает переход от интуитивного анализа значений к доказательной процедуре, основанной на эмпирических данных корпуса и систематическом сопоставлении контекстов употребления. Формулировка гипотезы и ее последующая проверка на корпусном материале создают условия для осознанного освоения аналитических операций и развития профессионального способа мышления будущего преподавателя-словесника.

Включение завершающего этапа методической трансляции принципиально расширяет функциональное значение лексико-семантического анализа, переводя его из сферы сугубо лингвистического исследования в пространство педагогической деятельности. Тем самым алгоритм ЛСА выступает не только как инструмент анализа языкового материала, но и как модель профессионально ориентированной аналитической практики, воспроизводимой в учебном процессе.

Содержание формирующего этапа, виды учебной деятельности и используемые цифровые ресурсы систематизированы в Таблице 15, которая обеспечивает прямую и наглядную связь между теоретической моделью обучения лексико-семантическому анализу (раздел 2) и ее экспериментальной реализацией (раздел 3). Примеры учебных заданий и фрагменты методических инструкций, использованных на формирующем этапе эксперимента, приведены в Приложении А, что обеспечивает дополнительную наглядность и воспроизводимость экспериментальной процедуры.

Таблица 15 – Содержание формирующего этапа эксперимента и используемые цифровые ресурсы

Этап формирования умений ЛСА	Виды учебной и аналитической деятельности обучающихся	Используемые цифровые и онлайн-ресурсы	Формируемые профессиональные умения ЛСА
1. Семантическая идентификация и анализ значений	Анализ лексических единиц в контексте; выявление значений и вариантов полисемии; сопоставление словарных дефиниций с реальным употреблением	Национальный корпус русского языка (НКРЯ); электронные толковые и учебные словари; AntConc (при работе с мини-корпусом)	Умение выделять и дифференцировать значения; осознание контекстной обусловленности значения

Продолжение Таблицы 15

Этап формирования умений ЛСА	Виды учебной и аналитической деятельности обучающихся	Используемые цифровые и онлайн-ресурсы	Формируемые профессиональные умения ЛСА
2. Установление семантических связей	Анализ синонимических, антонимических и гипер-гипонимических отношений; построение семантических полей и микрополей	RuWordNet; НКРЯ (конкордансы); Sketch Engine (коллокации, профили слов); AntConc (анализ мини-корпуса)	Умение выявлять системные связи между лексическими единицами
3. Интерпретация значения в тексте и дискурсе	Интерпретация фрагментов художественных и публицистических текстов; выявление смысловых и ценностных доминант	НКРЯ (жанровые и авторские подкорпуса); WordSmith Tools / LancsBox (сопоставление дискурсов); инструменты визуализации (семантические карты, профили)	Способность перехода от значения к смыслу в конкретном дискурсивном контексте
4. Эмпирическая верификация аналитических гипотез	Проверка интерпретационных выводов на основе корпусных данных; сопоставление контекстов употребления	Sketch Engine (KWIC, статистические профили); НКРЯ (KWIC); AntConc (конкорданс мини-корпуса)	Навык доказательного и воспроизводимого лексико-семантического анализа
5. Методическая трансляция результатов ЛСА	Проектирование учебных объяснений и заданий на основе проведенного анализа; отбор иллюстративного материала	Инструменты визуализации (карты, профили, сети); НКРЯ (подборка контекстов для заданий); RuWordNet (семантические связи для объяснения); WordSmith Tools / LancsBox (контраст дискурсов как основа упражнения)	Готовность использовать ЛСА как инструмент преподавания

Представленная Таблица 15 отражает поэтапную логику формирующего этапа эксперимента и демонстрирует целенаправленное включение цифровых лингвистических ресурсов в процесс формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа. Использование конкретных

инструментов (НКРЯ, Sketch Engine, AntConc, RuWordNet, WordSmith Tools, LancsBox) позволяет обеспечить не только операциональную отработку аналитических действий, но и их эмпирическую верифицируемость, воспроизводимость и методическую осмысленность. Конкретизация данной логики по неделям и видам учебных занятий представлена в Таблице 15, в которой зафиксированы тематическое наполнение формирующего этапа, типы заданий, используемые цифровые ресурсы, результаты аналитической деятельности обучающихся и соответствующие критерии оценки.

Таблица 16 – Календарно-тематический план формирующего этапа (8 недель / 16 занятий)

Неделя / занятие	Тема	Тип задания	Цифровой ресурс	Цель использования ресурса	Результат деятельности	Критерий
1 / 1	Введение в ЛСА. Значение и контекст	Кейс-анализ	НКРЯ, электронные словари	Постановка аналитической гипотезы и первичная верификация значения по контекстам	Аналитическая таблица значений	Когнитивный
1 / 2	Полисемия и контекстуальная вариативность	Анализ контекстов	НКРЯ, конкордансы	Контекстная дифференциация полисемии (KWIC-анализ)	Аналитический отчет	Когнитивный
2 / 3	Синонимия и семантические различия	Мини-проект	Онлайн-словари, корпус	Сопоставление синонимов по коллокациям и ситуациям употребления	Таблица сопоставления	Когнитивный
2 / 4	Семантические поля и микрополя	Кейс-задание	Корпус, RuWordNet	Моделирование семантического поля и уточнение системных связей	Семантическая схема	Когнитивный

Продолжение Таблицы 16

Неделя / занятие	Тема	Тип задания	Цифровой ресурс	Цель использования ресурса	Результат деятельности	Критерий
3 / 5	Значение и смысл в тексте	Анализ фрагментов текста	Электронные тексты, НКРЯ	Переход от словарного значения к интерпретации в тексте	Интерпретационный комментарий	Интерпретационный
3 / 6	Дискурсивные факторы значения	Анализ дискурса	Корпус публицистики	Выявление дискурсивной обусловленности значения	Аналитический отчет	Интерпретационный
4 / 7	Концептуальные и оценочные компоненты значения	Мини-исследование	Корпус художественных текстов	Интерпретация оценочных и концептуальных компонентов значения	Интерпретационная карта	Интерпретационный
4 / 8	Семантика и культурные смыслы	Кейс-анализ	НКРЯ, тексты	Соотнесение значения с культурным контекстом	Письменная интерпретация	Интерпретационный
5 / 9	Корпус как инструмент проверки гипотез	Практическое задание	Конкордансер НКРЯ	Проверка аналитической гипотезы на репрезентативной выборке	Таблица частот	Цифрово-верификационный
5 / 10	Коллокации и сочетаемость	Анализ данных	НКРЯ, частотные списки, Sketch Engine	Извлечение коллокаций и переход от статистики к интерпретации	Аналитический отчет	Цифрово-верификационный

Продолжение Таблицы 16

Неделя / занятие	Тема	Тип задания	Цифровой ресурс	Цель использования ресурса	Результат деятельности	Критерий
6 / 11	Сопоставление словарных и корпусных данных	Мини-проект	Словари, корпус	Сопоставление словарного и текстового значения	Сравнительная таблица	Цифрово-верификационный
6 / 12	Эмпирическая аргументация интерпретации	Кейс-анализ	Корпусные контексты, WordSmith Tools / LancsBox	Сравнительная проверка интерпретации на разных дискурсах	Обоснованный вывод	Цифрово-верификационный
7 / 13	ЛСА как инструмент объяснения	Методическое задание	Образовательные платформы, визуальные инструменты	Структурирование результатов анализа и подготовка педагогического объяснения	Учебное объяснение	Методический
7 / 14	Проектирование заданий по ЛСА	Мини-проект	RuWordNet, НКРЯ	Проектирование упражнений через семантические связи и контексты	Методический конспект	Методический
8 / 15	Интеграция ЛСА в урок	Кейс-задание	Цифровая среда	Интеграция аналитических и методических умений в учебную модель	Проект урока	Методический
8 / 16	Итоговый аналитический кейс	Комплексное задание	Все ресурсы	Интегративная проверка полного цикла ЛСА (от гипотезы до методической трансляции)	Итоговый аналитический отчет	Все критерии

Сопоставление Таблиц 15–17 позволяет видеть не просто тематический план, а распределение функций цифровых инструментов внутри формирующего воздействия. НКРЯ выступал базовой эмпирической средой для каждого цикла анализа; Sketch Engine и AntConc обеспечивали процедурную дисциплину извлечения и первичной обработки данных (коллокации, конкордансы, мини-корпуса); RuWordNet задавал уровень системной интерпретации и проверки семантических связей; WordSmith Tools / LancsBox – уровень сравнительного анализа дискурсивных различий; визуальные инструменты – уровень представления результата и его методической трансляции. Тем самым формирующий этап реализует полный контур модели (Таблица 6) и обеспечивает прямую наблюдаемость действий, которые далее диагностируются по критериям подраздела 3.1. Зафиксированный рост показателей по цифрово-верификационному критерию в экспериментальной группе связан с методически регламентированным использованием онлайн и корпусных ресурсов, характеристика которых приведена в Приложении В.

Особое значение имеет фиксация результатов аналитической и учебно-методической деятельности обучающихся (аналитические таблицы, интерпретационные отчеты, методические разработки), что позволяет рассматривать формирующий этап не только как процесс обучения, но и как источник эмпирических данных для последующей диагностики эффективности экспериментальной модели. В подразделе 3.2 представлена целостная и методологически выверенная организация опытноэкспериментальной проверки эффективности разработанной модели обучения лексико-семантическому анализу. Эксперимент был проведен на релевантной образовательной базе, в условиях, соответствующих реальной системе профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы, что обеспечивает практическую значимость и воспроизводимость полученных результатов.

Четко выстроенный дизайн педагогического эксперимента с выделением независимой и зависимой переменных, а также поэтапная структура экспериментальной работы позволили проследить динамику формирования профессиональных умений ЛСА и обеспечить корректность сопоставления контрольной и экспериментальной групп. Реализация формирующего воздействия показала, что ключевым фактором эффективности обучения является не объем изучаемого материала, а характер учебно-аналитической деятельности обучающихся и степень ее методической и процедурной оформленности.

Интеграция цифровых и корпусных ресурсов в процесс обучения выступила методологически значимым условием формирования доказательного и воспроизводимого лексико-семантического анализа, ориентированного на профессиональные задачи преподавателя-словесника. Тем самым подраздел 3.2 создает эмпирическую основу для последующего

анализа результатов эксперимента и их интерпретации, представленных в подразделе 3.3.

3.3 Результаты опытно-экспериментальной проверки эффективности модели формирования умений лексико-семантического анализа

Подраздел 3.3 посвящен анализу результатов опытно-экспериментальной проверки разработанной модели формирования умений лексико-семантического анализа и выполняет ключевую доказательную функцию в структуре диссертационного исследования. Его основное назначение состоит в эмпирической оценке результативности данной модели и выявлении характера изменений, происходящих в аналитической деятельности будущих преподавателей русского языка и литературы в условиях методически регламентированной интеграции цифровых корпусов и онлайн-ресурсов.

В логике настоящего исследования эффективность обучения трактуется не как формальный рост учебных достижений, а как изменение способа аналитического действия, выражающееся в переходе от интуитивных и репродуктивных стратегий работы со значением слова к процедурно организованному, доказательному и профессионально ориентированному лексико-семантическому анализу. Именно такая интерпретация эффективности положена в основу гипотезы исследования и операционализирована в системе критериев и показателей, представленных в подразделе 3.1.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 88 студентов 3 курса образовательной программы «Русский язык и литература», из которых 44 человека составили контрольную группу и 44 человека – экспериментальную. Организация их деятельности строилась в соответствии с логикой авторской модели формирования умений лексико-семантического анализа, представленной в подразделе 2.4. На констатирующем этапе все участники выполняли единый диагностический пакет, включавший 2 аналитических письменных задания, 1 кейс-задание и анкетирование, что позволило определить исходный уровень сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа. На формирующем этапе студенты экспериментальной группы в течение 8 недель (16 занятий) последовательно осваивали и применяли авторскую методику, основанную на поэтапной реализации лексико-семантического анализа: от постановки аналитической задачи и формулирования семантической гипотезы – к работе со словарными и корпусными ресурсами, интерпретации полученных данных и методической трансляции результата. В рамках этой работы обучающиеся выполнили 6 аналитических заданий с использованием цифровых и корпусных ресурсов, 3 проблемно-исследовательских кейса и 4 рефлексивных мини-отчета, тогда как в контрольной группе обучение

осуществлялось по традиционной модели. На контрольном этапе обе группы выполняли 2 итоговых аналитических задания и 1 комплексный кейс, а результаты дополнительно проходили экспертную оценку. Сводная характеристика участия студентов в эксперименте, содержания их деятельности и распределения заданий по этапам представлена в Таблице 17.

Таблица 17 – Сводная характеристика участия студентов в эксперименте

Параметр	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Количество студентов	44	44
Констатирующая диагностика	2 задания + 1 кейс + анкета	2 задания + 1 кейс + анкета
Формирующий этап	традиционная методика	6 заданий + 3 кейса + 4 мини-отчета
Контрольный этап	2 задания + 1 кейс	2 задания + 1 кейс
Экспертная оценка	да	да

Данные, представленные в Таблице 17, позволяют увидеть не только количественный состав выборки, но и различие в характере учебно-аналитической деятельности студентов контрольной и экспериментальной групп. Если в контрольной группе работа строилась в рамках традиционного подхода, то в экспериментальной группе она была организована по авторской методике, описанной в подразделе 2.4, и включала последовательное освоение всех этапов лексико-семантического анализа – от выдвижения гипотезы до методической трансляции результата. Именно такая организация работы обеспечила возможность проверить эффективность модели не на уровне декларативного усвоения знаний, а на уровне реально выполняемых аналитических действий студентов.

Анализ результатов эксперимента выстроен в логике последовательной доказательной процедуры и охватывает четыре взаимосвязанных блока: характеристику входных данных (констатирующий этап), анализ динамики сформированности умений ЛСА по выделенным критериям, межгрупповое сопоставление с применением статистических методов проверки различий, а также интерпретацию полученных результатов в контексте гипотезы и теоретической модели исследования. Такая структура обеспечивает переход от фиксации исходного состояния к количественно и качественно обоснованной оценке эффективности разработанной методики.

Первым аналитическим шагом выступает рассмотрение входных данных, направленное на установление исходного уровня сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа у студентов контрольной и экспериментальной групп до начала формирующего воздействия. Данный этап имеет принципиальное методологическое значение, поскольку позволяет подтвердить эквивалентность выборок, исключить влияние исходных различий и тем самым обеспечить корректность

экспериментального дизайна и достоверность последующей интерпретации результатов.

Констатирующая диагностика проводилась на основе единого пакета заданий, включавшего аналитические письменные работы, кейс-задания и элементы работы с текстовым материалом. Оценивание осуществлялось по системе критериев и показателей, разработанной в подразделе 3.1, с использованием уровневой классификации (см. Таблицу 8) и балльной шкалы оценивания (см. Таблицу 9).

Распределение обучающихся контрольной и экспериментальной групп по уровням сформированности профессиональных умений ЛСА на констатирующем этапе представлено в Таблице 18.

Таблица 18 – Распределение уровней сформированности профессиональных умений ЛСА на констатирующем этапе (%)

Критерий сформированности умений ЛСА	Группа	Низкий уровень (0–4)	Средний уровень (5–8)	Высокий уровень (9–12)
Когнитивно-аналитический	КГ	50,0	41,7	8,3
	ЭГ	50,0	41,7	8,3
Интерпретационно-дискурсивный	КГ	54,2	37,5	8,3
	ЭГ	54,2	37,5	8,3
Цифрово-верификационный	КГ	58,3	33,3	8,3
	ЭГ	62,5	29,2	8,3
Методико-трансляционный	КГ	58,3	33,3	8,3
	ЭГ	62,5	29,2	8,3

Анализ данных Таблицы 18 показывает, что на начальном этапе у большинства обучающихся обеих групп преобладали низкий и средний уровни сформированности умений ЛСА по всем выделенным критериям. Доля студентов с высоким уровнем не превышала 8–10 %, что свидетельствует о фрагментарном, несистемном и преимущественно интуитивном характере аналитической деятельности.

Для количественного уточнения исходного уровня сформированности умений были рассчитаны средние балльные показатели (M±SD), представленные в Таблице 19.

Таблица 19 – Средние балльные показатели сформированности умений ЛСА на констатирующем этапе (M±SD)

Критерий сформированности умений ЛСА	Контрольная группа (M±SD)	Экспериментальная группа (M±SD)
Когнитивно-аналитический	1,58 ± 0,60	1,58 ± 0,60
Интерпретационно-дискурсивный	1,54 ± 0,60	1,54 ± 0,60
Цифрово-верификационный	1,48 ± 0,53	1,46 ± 0,54
Методико-трансляционный	1,50 ± 0,53	1,46 ± 0,54

Сопоставление средних значений контрольной и экспериментальной групп не выявило статистически значимых различий ни по одному из критериев ($p > 0,05$), что подтверждает исходную эквивалентность выборок. Таким образом, обе группы находились в сопоставимых образовательных условиях, а возможные различия, выявленные на контрольном этапе, могут быть интерпретированы как следствие формирующего воздействия.

Качественный анализ входных работ позволил выявить устойчивые особенности исходной аналитической деятельности обучающихся. Для большинства студентов были характерны описательные стратегии разбора, опора преимущественно на словарные дефиниции без системного учета контекстуальных факторов, недостаточная аргументированность выводов, а также эпизодическое либо формальное использование цифровых и корпусных ресурсов. Лексико-семантический анализ в большинстве случаев носил фрагментарный и интуитивный характер, не опирался на процедуру проверки гипотез и не сопровождался четкой фиксацией параметров анализа. Полученные данные задают исходную эмпирическую точку отсчета и формируют основу для последующей оценки результативности экспериментальной модели обучения.

Следующий аналитический этап связан с рассмотрением динамики сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа. Данный анализ осуществлялся посредством сопоставления результатов констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента и был направлен на выявление направленности, интенсивности и системности изменений по каждому из критериев оценки эффективности. Особое внимание уделялось не только количественному росту показателей, но и качественным сдвигам в структуре аналитической деятельности обучающихся.

Сводные данные о распределении уровней сформированности умений ЛСА в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе представлены в Таблице 20.

Таблица 20 – Распределение уровней сформированности профессиональных умений ЛСА на контрольном этапе (%)

Критерий сформированности умений ЛСА	Группа	Низкий уровень (%)	Средний уровень (%)	Высокий уровень (%)
Когнитивно-аналитический	Контрольная	37,5	45,8	16,7
	Экспериментальная	16,7	50,0	33,3
Интерпретационно-дискурсивный	Контрольная	45,8	41,7	12,5
	Экспериментальная	20,8	45,8	33,3

Продолжение Таблицы 20

Критерий сформированности умений ЛСА	Группа	Низкий уровень (%)	Средний уровень (%)	Высокий уровень (%)
Цифрово-верификационный	Контрольная	50,0	37,5	12,5
	Экспериментальная	16,7	45,8	37,5
Методико-трансляционный	Контрольная	50,0	37,5	12,5
	Экспериментальная	20,8	41,7	37,5

Данные Таблицы 20 демонстрируют принципиально различную динамику развития умений в контрольной и экспериментальной группах. В экспериментальной группе зафиксировано существенное сокращение доли обучающихся с низким уровнем и одновременный рост среднего и высокого уровней по всем критериям. В контрольной группе изменения носят ограниченный характер и преимущественно выражаются в переходе части студентов с низкого на средний уровень без значимого увеличения доли высоких показателей.

Для количественного анализа динамики были рассчитаны средние балльные показатели (M±SD) по каждому критерию до и после формирующего этапа (Таблица 21).

Таблица 21 – Динамика средних балльных показателей по критериям ЛСА (M±SD)

Критерий сформированности умений ЛСА	Группа	Констатирующий этап (M±SD)	Контрольный этап (M±SD)
Когнитивно-аналитический	Контрольная	1,58 ± 0,60	1,76 ± 0,55
	Экспериментальная	1,58 ± 0,60	2,17 ± 0,50
Интерпретационно-дискурсивный	Контрольная	1,54 ± 0,60	1,67 ± 0,58
	Экспериментальная	1,54 ± 0,60	2,12 ± 0,55
Цифрово-верификационный	Контрольная	1,48 ± 0,53	1,60 ± 0,53
	Экспериментальная	1,46 ± 0,54	2,21 ± 0,47
Методико-трансляционный	Контрольная	1,50 ± 0,53	1,62 ± 0,51
	Экспериментальная	1,46 ± 0,54	2,14 ± 0,52

Данные Таблицы 21 отражают различную динамику формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа в контрольной и экспериментальной группах. На констатирующем этапе средние балльные показатели по всем критериям находятся в сопоставимых диапазонах, что подтверждает исходную эквивалентность выборок.

По завершении формирующего этапа в экспериментальной группе фиксируется устойчивый рост средних значений по всем критериям, наиболее

выраженный по цифрово-верификационному и методико-трансляционному компонентам. Это свидетельствует о переходе обучающихся от фрагментарных и интуитивных способов анализа к процедурно оформленному, эмпирически обоснованному и методически осмысленному лексико-семантическому анализу.

В контрольной группе рост средних значений носит ограниченный характер и не сопровождается качественным изменением структуры аналитической деятельности, что подтверждает недостаточную эффективность традиционной модели обучения в формировании профессиональных умений ЛСА.

Визуализация динамики средних значений по критериям представлена на Рисунке 9.

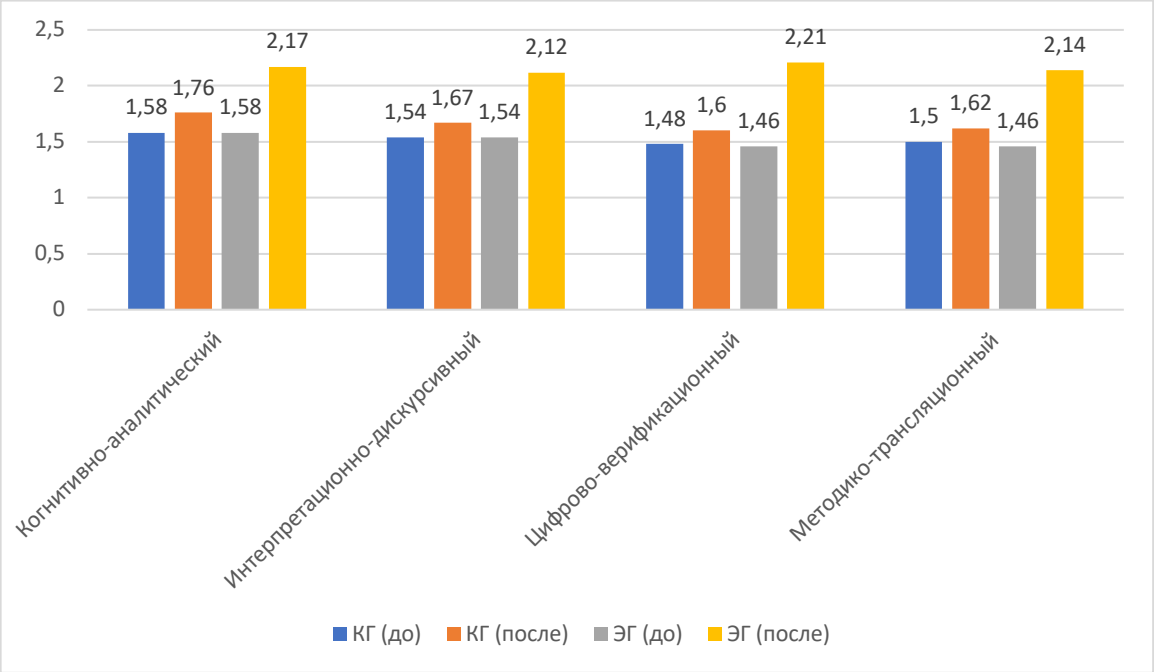


Рисунок 9 – Динамика средних балльных показателей по критериям ЛСА (до и после формирующего этапа)

Для дополнительной фиксации интенсивности изменений были рассчитаны показатели прироста (Δ), представленные в Таблице 22.

Таблица 22 – Показатели прироста (Δ) средних баллов по критериям ЛСА

Критерий сформированности умений ЛСА	Δ КГ	Δ ЭГ	Разница прироста (ΔЭГ – ΔКГ)
Когнитивно-аналитический	+0,18	+0,59	+0,41
Интерпретационно-дискурсивный	+0,13	+0,58	+0,45
Цифрово-верификационный	+0,12	+0,75	+0,63
Методико-трансляционный	+0,12	+0,68	+0,56

Данные Таблицы 22 позволяют констатировать принципиально различную интенсивность прироста показателей в контрольной и экспериментальной группах. По всем критериям величина прироста в экспериментальной группе существенно превышает соответствующие значения контрольной группы, что свидетельствует о системном, а не случайном характере выявленных изменений. Наиболее выраженный эффект зафиксирован по цифрово-верификационному и методико-трансляционному критериям, что отражает целенаправленное формирование у обучающихся умений эмпирически обоснованного анализа, фиксации параметров проверки гипотез и педагогической трансляции результатов лексико-семантического анализа в условиях интеграции цифровых и корпусных ресурсов.

Для подтверждения того, что выявленные различия носят не только описательный, но и статистически значимый характер, было проведено межгрупповое сравнение результатов контрольного этапа. Его цель заключалась в эмпирической верификации гипотезы исследования и установлении достоверности различий между контрольной и экспериментальной группами. С учетом уровневого характера полученных данных для межгруппового сопоставления использовался непараметрический критерий Манна–Уитни, а уровень статистической значимости принимался равным $p \leq 0,05$, что обеспечивает корректность статистической интерпретации результатов.

Результаты статистической проверки представлены в Таблице 23.

Таблица 23 – Результаты статистической проверки различий между контрольной и экспериментальной группами

Критерий сформированности умений ЛСА	Статистический критерий	U (Манна–Уитни)	p-значение	Размер эффекта (rrb)	Интерпретация эффекта
Когнитивно-аналитический	Mann–Whitney U	380,0	0,044	0,32	Средний
Интерпретационно-дискурсивный	Mann–Whitney U	383,5	0,035	0,33	Средний
Цифрово-верификационный	Mann–Whitney U	419,0	0,004	0,45	Средне–высокий
Методико-трансляционный	Mann–Whitney U	391,5	0,024	0,36	Средний

Анализ данных Таблицы 23 показывает, что по всем выделенным критериям различия между контрольной и экспериментальной группами являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$). Наиболее выраженные эффекты зафиксированы по цифрово-верификационному и когнитивно-аналитическому критериям, что подтверждает направленность экспериментальной модели на формирование процедурно оформленного и эмпирически верифицированного лексико-семантического анализа.

Сравнительная динамика уровней сформированности умений ЛСА в контрольной и экспериментальной группах представлена на Рисунке 10.

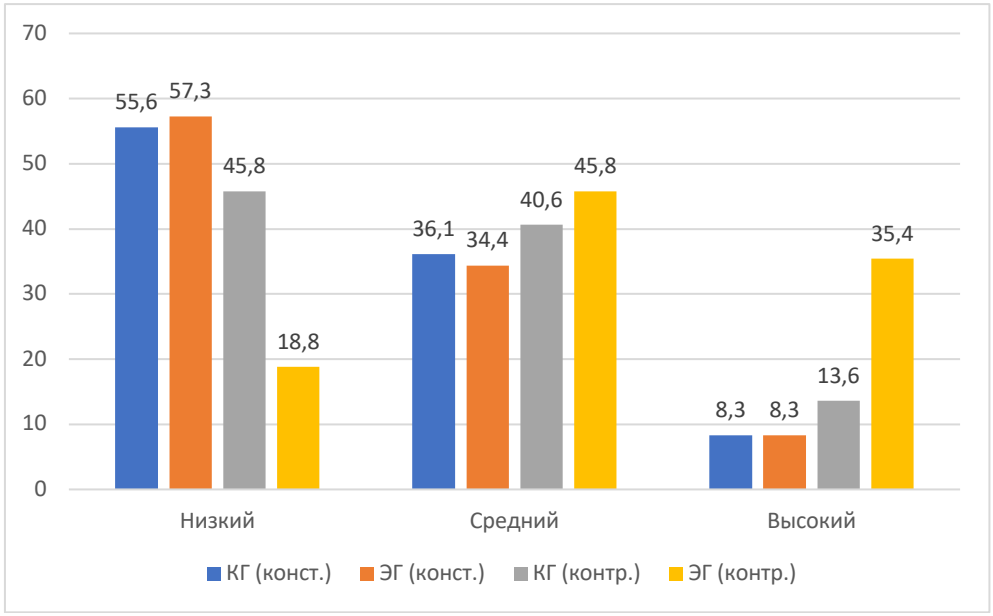


Рисунок 10 – Сравнительная динамика уровней сформированности умений ЛСА в контрольной и экспериментальной группах

Рисунок 10 наглядно отражает сравнительную динамику уровней сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа у обучающихся контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента.

На констатирующем этапе распределение уровней в контрольной и экспериментальной группах носит практически идентичный характер: доминирует низкий уровень сформированности умений ЛСА (примерно у половины и более обучающихся в зависимости от критерия), доля студентов со средним уровнем составляет около одной трети выборки, а высокий уровень представлен единичными случаями (8–9 %). Данное распределение подтверждает исходную сопоставимость групп и фиксирует преимущественно интуитивный и фрагментарный характер аналитической деятельности обучающихся на начальном этапе эксперимента.

По итогам формирующего этапа наблюдается принципиально различная динамика в контрольной и экспериментальной группах. В контрольной группе изменения носят ограниченный характер и выражаются в умеренном сокращении доли обучающихся с низким уровнем (до 45,8 %) и незначительном росте среднего и высокого уровней. При этом высокий уровень сформированности умений ЛСА по-прежнему остается слабо представленным (13,6 %), что указывает на ограниченные возможности традиционной модели обучения в формировании процедурно оформленного анализа.

В экспериментальной группе зафиксированы качественно иные изменения. Доля обучающихся с низким уровнем сформированности умений

ЛСА сократилась более чем в три раза (с 57,3 % до 18,8 %), одновременно произошло резкое увеличение доли студентов со средним (45,8 %) и особенно высоким уровнем (35,4 %). Подобная динамика свидетельствует о системном характере сформированных изменений и подтверждает эффективность экспериментальной модели обучения.

Принципиально значимым является тот факт, что увеличение доли обучающихся с высоким уровнем сформированности умений в экспериментальной группе носит не компенсаторный, а структурный характер. Речь идет не о перераспределении показателей внутри одной и той же модели аналитической деятельности, а о качественном переходе значительной части студентов к доказательному, процедурно организованному и профессионально ориентированному лексико-семантическому анализу. Визуальные данные, представленные на Рисунке 10, коррелируют с результатами количественного и статистического анализа (см. Таблицы 20–22), тем самым усиливая доказательную базу исследования и подтверждая системность выявленных изменений.

Если обобщить результаты контрольного этапа, можно отметить, что из 44 студентов экспериментальной группы от 14 до 17 человек в зависимости от критерия достигли высокого уровня сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа, тогда как в контрольной группе аналогичный уровень был зафиксирован лишь у 5–7 студентов. В то же время число обучающихся с низким уровнем в экспериментальной группе сократилось до 7–9 человек, тогда как в контрольной группе оно сохранялось в диапазоне 16–22 человек. В процентном выражении это означает, что экспериментальная модель обеспечила не только рост среднего уровня, но и заметное расширение группы студентов, способных выполнять лексико-семантический анализ как доказательную, процедурно организованную и методически осмысленную профессиональную деятельность. Именно данный результат позволяет рассматривать выявленные изменения как педагогически значимый эффект, а не как частичное улучшение отдельных учебных показателей.

Обобщающая интерпретация результатов осуществляется в логике гипотезы исследования и теоретической модели формирования умений ЛСА, разработанной в разделе 2. Совокупность полученных количественных и качественных данных позволяет обоснованно утверждать, что внедрение интегративной модели обучения, основанной на систематическом и методически регламентированном использовании цифровых корпусов и онлайн-ресурсов, приводит к статистически значимым и содержательно выраженным изменениям в профессионально ориентированной аналитической деятельности будущих преподавателей русского языка и литературы.

Экспериментальные данные подтверждают, что эффективность обучения ЛСА определяется не ростом формальных учебных показателей, а трансформацией способов аналитического действия обучающихся. В

экспериментальной группе лексико-семантический анализ приобретает характер доказательной, процедурно организованной и методически осмысленной деятельности, ориентированной на решение профессиональных педагогических задач.

Особое значение имеют результаты, подтверждающие роль цифровых и корпусных ресурсов как инструмента эмпирической верификации семантических гипотез. Их эффективность проявляется при условии целенаправленного включения в структуру аналитических заданий и соблюдения регламента аналитических процедур, что полностью согласуется с положениями подразделов 2.2 и 2.3.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают выдвинутую гипотезу исследования и свидетельствуют об эффективности разработанной модели формирования умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы.

Выводы по разделу 3

В третьем разделе диссертационного исследования проведено опытно-экспериментальное изучение эффективности разработанной модели формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа (далее – ЛСА), основанной на методически регламентированной интеграции цифровых корпусов и онлайн-ресурсов в систему вузовской подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы. Экспериментальная часть исследования обеспечила эмпирическую проверку теоретических положений, сформулированных в разделах 1 и 2, и позволила оценить их реализуемость и результативность в условиях реального образовательного процесса высшей школы.

В подразделе 3.1 была разработана и методологически обоснована система оценки эффективности формирования умений лексико-семантического анализа, ориентированная на диагностику не формального усвоения знаний, а качественных изменений в структуре аналитической деятельности обучающихся. Эффективность обучения была концептуализирована как трансформация способов аналитического действия – от интуитивных, описательных и репродуктивных стратегий к процедурно организованному, доказательному и профессионально ориентированному анализу языкового материала. Операционализация данного подхода посредством системы критериев (когнитивно-аналитического, интерпретационно-дискурсивного, цифрово-верификационного и методико-трансляционного), показателей, уровневой классификации и балльной шкалы обеспечила воспроизводимость диагностики и создала единое методологическое основание для количественного и качественного анализа экспериментальных данных.

В подразделе 3.2 была представлена организация педагогического эксперимента, включавшего констатирующий, формирующий и контрольный этапы, проведенного в условиях реальной университетской подготовки филологов педагогического профиля. Методологическая корректность экспериментального дизайна обеспечивалась сопоставимостью контрольной и экспериментальной групп, четкой фиксацией независимой и зависимой переменных, а также регламентированным характером формирующего воздействия. Существенной особенностью экспериментальной модели стало систематическое использование конкретных цифровых и корпусных ресурсов (Национального корпуса русского языка и специализированных онлайн-инструментов) в структуре учебных заданий, что было реализовано через поэтапную модель формирования умений ЛСА, алгоритм аналитической деятельности и календарно-тематический план формирующего этапа. Это позволило минимизировать влияние внешних факторов и рассматривать выявленные различия в результатах обучения как следствие реализации разработанной модели.

Результаты, представленные в подразделе 3.3, свидетельствуют о высокой эффективности экспериментальной модели обучения. Количественный анализ показал, что при сопоставимых исходных показателях на констатирующем этапе в экспериментальной группе зафиксирована устойчивая положительная динамика по всем критериям оценки. Расчет средних балльных значений (M±SD) и показателей прироста позволил установить, что наиболее выраженные изменения наблюдаются по цифрово-верификационному и методико-трансляционному критериям, отражающим способность обучающихся к эмпирической проверке семантических гипотез и методическому осмыслению результатов анализа. В контрольной группе изменения носили ограниченный и фрагментарный характер и не формировали целостной траектории развития профессиональных аналитических умений.

Применение непараметрических методов математической статистики подтвердило статистическую значимость выявленных межгрупповых различий по всем критериям ($p \leq 0,05$), что позволило эмпирически отвергнуть нулевую гипотезу и зафиксировать эффект экспериментального обучения как статистически и содержательно значимый. Визуализация данных в виде таблиц и диаграмм наглядно продемонстрировала принципиальное различие траекторий формирования умений лексико-семантического анализа в контрольной и экспериментальной группах.

Качественный анализ результатов дополнил количественные данные и позволил выявить содержательные изменения в характере аналитической деятельности обучающихся экспериментальной группы. Был зафиксирован переход от описательных и интуитивных интерпретаций к аргументированному и доказательному анализу, основанному на систематической работе с корпусными контекстами, частотными распределениями и моделями сочетаемости. Значение слова стало

рассматриваться обучающимися как динамическая и контекстуально обусловленная категория, включенная в дискурсивные и культурно-смысловые структуры, что свидетельствует о формировании профессионально осознанного подхода к лексико-семантическому анализу.

Принципиально важным результатом эксперимента является изменение функционального статуса цифровых и корпусных ресурсов в аналитической деятельности обучающихся. В экспериментальной группе они перестали выполнять вспомогательную или иллюстративную функцию и стали использоваться как методологически значимый инструмент эмпирической верификации аналитических выводов. Это свидетельствует о формировании устойчивых навыков доказательного анализа и о переводе лексико-семантического анализа в разряд профессионально значимых аналитических процедур, ориентированных на будущую педагогическую деятельность.

В целом результаты опытно-экспериментального исследования подтверждают высокую результативность разработанной интегративной модели обучения лексико-семантическому анализу. Полученные данные демонстрируют, что ее внедрение обеспечивает формирование профессионально целостной аналитической деятельности будущих преподавателей русского языка и литературы и способствует развитию умений, соответствующих современным требованиям филологического и педагогического образования. Тем самым выводы третьего раздела создают прочную, методологически выверенную эмпирическую основу для общих выводов диссертационного исследования и подтверждают возможность эффективного формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа в условиях цифровой образовательной среды.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное диссертационное исследование было направлено на теоретическое осмысление и опытно-экспериментальную проверку эффективности интегративной модели обучения лексико-семантическому анализу (далее – ЛСА) в системе профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы на основе цифровых и корпусных ресурсов. Актуальность поставленной научной проблемы определялась совокупностью взаимосвязанных лингвистических, технологических и профессионально-педагогических факторов. С одной стороны, это усложнение предметного поля современной семантики и дискурсивной интерпретации. С другой – объективный запрос высшего педагогического образования на формирование у выпускника филологического профиля воспроизводимых аналитических процедур, доказательных интерпретаций и инструментальной цифровой компетентности.

В ходе исследования установлено, что лексико-семантический анализ в современном научном понимании не сводится к частной технике лексикологического описания и не может быть трактован как вспомогательная процедура «при» анализе текста. Он функционирует как многоуровневая аналитическая деятельность, предполагающая реконструкцию структуры значения, выявление системных отношений в лексике, а также интерпретацию когнитивных, культурно обусловленных и дискурсивно актуализируемых смыслов, проявляющихся в конкретных коммуникативных условиях. Теоретико-методологический анализ, выполненный в разделе 1, позволил проследить эволюцию ЛСА от структурно-системных моделей к антропоцентрическим, когнитивным и корпусно-ориентированным подходам и обосновать положение о том, что именно их сопряжение задает методологическую рамку современного ЛСА как инструмента профессиональной филологической и педагогической деятельности, ориентированной на проверяемость и аргументированность интерпретации.

Особое внимание было уделено рассмотрению лексико-семантического анализа в контексте профессиональной подготовки преподавателя русского языка и литературы в Республике Казахстан. Анализ нормативной и образовательной базы, а также профильных научных исследований выявил устойчивое противоречие между нормативно декларируемой ориентацией высшего педагогического образования на формирование аналитических, интерпретационных и цифровых компетенций и фактическим преобладанием традиционных, преимущественно репродуктивных практик обучения, в рамках которых цифровые и корпусные ресурсы используются эпизодически и не включаются в структуру методически регламентированного аналитического действия. Тем самым была обоснована необходимость разработки целостной модели обучения ЛСА, обеспечивающей переход от интуитивно-описательных и «словари-центричных» стратегий к процедурам,

допускающим эмпирическую проверку, межсубъектную воспроизводимость и педагогически значимую трансляцию результатов анализа.

В разделе 2 была разработана и теоретически обоснована система обучения лексико-семантическому анализу, основанная на интеграции ключевых параметров ЛСА (семантическое поле, компонентный состав значения, полисемия, синонимия, коллокационная сочетаемость, частотность и др.) и специализированных цифровых ресурсов (Национальный корпус русского языка, Sketch Engine, AntConc). Предложенная модель предполагает пошаговую организацию аналитической деятельности: от постановки семантической задачи и выдвижения гипотезы – к отбору репрезентативного материала, получению эмпирических данных, их аналитической обработке и последующей интерпретационной верификации. Существенным методическим результатом стала разработка комплекса практических заданий и учебных кейсов, ориентированных на сопоставление традиционного и корпусно-ориентированного анализа одной и той же лексической единицы (или группы единиц) и направленных на формирование навыков доказательного обоснования семантических выводов посредством эмпирической аргументации.

Опытноэкспериментальная работа, представленная в разделе 3, была направлена на эмпирическую проверку эффективности разработанной модели обучения лексико-семантическому анализу в условиях реальной образовательной практики высшей школы. В рамках исследования была разработана и методологически обоснована система оценки сформированности профессиональных умений ЛСА, включающая совокупность критериев, показателей, уровней и процедур количественной и качественной интерпретации результатов. В качестве базовых были выделены когнитивно-аналитический, интерпретационно-дискурсивный, цифрово-верификационный и методико-трансляционный критерии, обеспечившие комплексное представление структуры профессиональной аналитической деятельности будущего преподавателя русского языка и литературы. Принципиально важным является то, что эффективность обучения интерпретировалась не как формальный прирост учебных показателей, а как измеряемое и воспроизводимое изменение характера аналитической деятельности обучающихся: логики рассуждения, структуры аргументации, способов обращения к языковым данным и готовности переводить результаты анализа в педагогически релевантный формат.

Результаты количественной обработки экспериментальных данных, представленные в виде средних значений, показателей прироста и их статистической проверки, подтвердили устойчивую положительную динамику сформированности профессиональных умений лексико-семантического анализа в экспериментальной группе по всем выделенным критериям при отсутствии сопоставимого эффекта в контрольной группе. Выявленные различия носят не случайный, а системный характер и статистически значимы, что обеспечивает объективную фиксацию результативности формирующего

воздействия. Анализ прироста показателей позволил установить дифференцированную интенсивность изменений по отдельным компонентам аналитической деятельности, с наибольшей выраженностью по цифрово-верификационному и методико-трансляционному критериям.

Качественный анализ результатов учебной и квази-профессиональной деятельности студентов выявил изменения не поверхностного, а структурного характера. Зафиксирован переход от интуитивно-описательных и репродуктивных стратегий анализа к процедурно организованному, аргументированному и доказательному лексико-семантическому анализу. Аналитическая деятельность обучающихся приобрела системный характер и стала опираться на контекстуальное, дискурсивное и эмпирически верифицированное понимание значения слова. Существенным эмпирическим результатом явилось изменение функционального статуса цифровых и корпусных ресурсов: в экспериментальной группе они перестали выполнять вспомогательную или иллюстративную функцию и стали использоваться как методологически значимый инструмент проверки семантических гипотез и обоснования интерпретационных выводов.

Полученные эмпирические данные подтвердили выдвинутую гипотезу исследования и позволяют заключить, что разработанная интегративная модель обучения лексико-семантическому анализу обладает высокой результативностью при условии методически регламентированного включения цифровых и корпусных ресурсов в структуру аналитических заданий. Экспериментально подтверждено и статистически верифицировано, что такая интеграция способствует формированию у будущих преподавателей русского языка и литературы профессионально ориентированной аналитической деятельности, отвечающей современным требованиям филологического образования и задачам подготовки учителя как субъекта интерпретации, аргументации и научно обоснованного объяснения языковых явлений.

Теоретическая значимость диссертационного исследования заключается в уточнении методологического статуса лексико-семантического анализа в условиях цифровизации гуманитарного знания, в развитии представлений о структуре профессиональных умений ЛСА и в обосновании модели его формирования как комплексной аналитической процедуры, интегрирующей когнитивный, дискурсивный и методический компоненты. Работа конкретизирует дидактический потенциал корпусных технологий применительно к задачам семантического анализа и тем самым вносит вклад в становление и развитие цифровой лингводидактики как направления, ориентированного на доказательность и воспроизводимость аналитических процедур в обучении.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования разработанных алгоритмов, учебных кейсов и методических рекомендаций в курсах по лексикологии, лингвистическому анализу текста и методике преподавания русского языка, а также в программах повышения

квалификации преподавателей-филологов. Предложенная модель может быть адаптирована к различным образовательным контекстам и использована при проектировании программ, нацеленных на формирование аналитических, исследовательских и цифровых компетенций обучающихся. Тем самым диссертационное исследование имеет прикладной потенциал, сопряженный с задачами модернизации филологического образования в условиях цифровой образовательной среды.

В целом результаты диссертационного исследования позволяют утверждать, что лексико-семантический анализ, реализуемый в интегративной и цифрово-ориентированной модели обучения, выступает эффективным инструментом формирования профессиональной аналитической компетентности будущих преподавателей русского языка и литературы. Полученные выводы создают надежную теоретическую и эмпирическую основу для дальнейших исследований в области цифровой лингводидактики, а также для разработки и апробации методических решений, направленных на повышение качества филологического образования в условиях полилингвальной и цифровой образовательной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1 Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.

2 Schneider N. Lexical Semantic Analysis in Natural Language Text [Электронный ресурс] : PhD dissertation / N. Schneider. – Carnegie Mellon University, 2014. – 215 p. – URL: http://www.cs.cmu.edu/~nschneid/thesis/thesis-print.pdf (дата обращения: 02.12.2025).

3 Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

4 Murphy M. L. Lexical Meaning / M. Lynne Murphy. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 256 p. – (Cambridge Textbooks in Linguistics).

5 Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – I-XV, 896 с.

6 Сагинтаева Г. С. Методика преподавания семантики в филологическом образовании: лингвокультурологический и сопоставительный аспекты / Г. С. Сагинтаева. – Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 268 с.

7 Манкеева Ж. Когнитивные основы исследования казахского языка: монография / Ж. Манкеева. – Алматы: Қазақ университеті, 2008. – 312 с.

8 Трир Й. Лингвистическое поле и семантическая структура слова // Теория и методология языкознания: хрестоматия / сост. М. А. Пильгун. – М. : Флинта, 2016. – С. 55–82.

9 Жанпейисов Е. Казахская концептосфера и семантические поля: монография / Е. Жанпейисов. – Алматы: Білім, 2004. – 328 с.

10 Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт; пер. с нем.; общ. ред. Г. В. Рамишвили. – М. : Прогресс, 1984. – 400 с.

11 Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / Й. Л. Вайсгербер; пер. с нем. О. А. Радченко. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 232 с.

12 Уорф Б. Л. Наука и языкознание (О двух ошибочных воззрениях на речь и мышление) // Зарубежная лингвистика. I : пер. с англ. / общ. ред. В. А. Звегинцева, Н. С. Чемоданова. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1999. – С. 45–67.

13 Толстой Н. И. Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Н. И. Толстой. – 2-е изд., испр. – М.: Индрик, 1995. – 512 с.

14 Апресян Ю. Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Языки русской культуры, 1995. – 472 с.

15 Зализняк А. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 544 с.

16 Lakoff G. Metaphors We Live By / George Lakoff, Mark Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 242 p.

17 Таубаева Ш. Т., Иманбаева С. Т., Беркиханова А. Е. Педагогика: учебник. – Алматы: ОНОН, 2017. – 340 с.

18 Кусаинов А. К. Качество образования в мире и в Казахстане. – Алматы, 2013. – 196 с.

19 Мизанбеков С. К. Телекоммуникационная технология изучения русского языка: монография. – Алматы: АТУ, 2017. – 157 с.

20 Чжан Хаожань, Бегалиева С. Б. Лингвокультурные барьеры в процессе обучения русскому языку китайских студентов // Известия КазУМОиМЯ им. Абылай хана. Серия «Педагогические науки». – 2025. – № 4(79). – С. 511–527. – DOI: 10.48371/PEDS.2025.79.4.031.

21 Исламгулова С. К. Управление развитием школы: технологический аспект. – Алматы: ИПК ПКСО, 2010. – 300 с.

22 Республика Казахстан. Государственный общеобязательный стандарт высшего и послевузовского образования [Электронный ресурс]. – Утв. нормативным правовым актом Правительства Республики Казахстан. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916 (дата обращения: 02.12.2025).

23 Кульнева, А. К. Качество филологического образования в условиях компетентностного подхода: теория, модели, оценка / А. К. Кульнева. – Алматы: Қазақ университеті, 2021. – 248 с.

24 Сагинтаева Г. С. Современные подходы к преподаванию лексикологии в вузе: от теории к формированию аналитических умений / Г. С. Сагинтаева // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2019. – № 4 (178). – С. 90–103.

25 Абакан Е. К. Билингвальное языковое сознание будущего учителя: казахстанский контекст / Е. К. Абакан. – Караганда: Изд-во КарУ им. Е. А. Букетова, 2020. – 212 с.

26 Джаныбекова Т. Д. Концепты «родина/отан», «судьба/тағдыр», «воля/еркіндік» в русской и казахской языковых картинах мира / Т. Д. Джаныбекова // Вестник ЕНУ им. Л. Н. Гумилева. Серия филологическая. – 2020. – № 3 (132). – С. 115–129.

27 Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан. Высшее образование в Республике Казахстан. 2023 год [Электронный ресурс] : стат. сб. – Астана, 2023. – URL: https://stat.gov.kz/ru/industries/social-statistics/stat-edu-science-inno/ (дата обращения: 02.12.2025).

28 Шкутина Л. А. Интеграция лингвистической и методической подготовки будущего учителя-филолога: междисциплинарный подход / Л. А. Шкутина // Педагогика и психология. – 2018. – № 2. – С. 47–59.

29 Бектурова М. Б. Оценка сформированности лексико-семантических умений студентов-филологов: критерии, индикаторы, процедуры / М. Б. Бектурова // Высшая школа Казахстана. – 2021. – № 5. – С. 33–44.

30 Pegrum M. Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching / M. Pegrum, N. Hockly, G. Dudeney [Электронный ресурс]. – 2nd ed. – London; New York: Routledge, 2022. – 340 p. – URL: https://www.routledge.com/Digital-Literacies/Pegrum-Hockly-Dudeney/p/book/9781032201634 (дата обращения: 02.12.2025).

31 Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия, 2009. – 272 с.

32 Роберт И. В. Теория и практика интеграции современных информационных технологий в образование / И. В. Роберт. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. – 375 с.

33 Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Народное образование, 2006. – 256 с.

34 Кусаинов Г. М. Педагогическая технология: теория, история, практика: монография. – Усть-Каменогорск: Изд-во ВКГУ, 2000. – 324 с.

35 Исламгулова С. К. Как технологизировать процесс обучения: методическое пособие. – Алматы: ИПК ПКСО, 2009. – 156 с.

36 Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. – Волгоград: Учитель, 2007. – 91 с.

37 Dudeney G. Digital Literacies / G. Dudeney, N. Hockly, M. Pegrum. – Harlow : Pearson, 2013. – 368 p.

38 Кабасова А. Т., Дроботенко Ю. Б. Условия эффективности подготовки будущих учителей к реализации метапредметного подхода на иностранном языке // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2021. DOI: 10.48081/OHIZ3699.

39 Reppen R. Using Corpora in the Language Classroom / R. Reppen. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 121 p.

40 Shrymbay D., Adylbekova E., Bulbul H. I. Opportunities to improve the professional training of future teachers through a massive open online course // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2024. – Vol. 1, № 407. – P. 337–348. DOI: 10.32014/2024.2518-1467.677.

41 Boulton A. Corpus use in language learning: A meta-analysis / A. Boulton, T. Cobb // Language Learning. – 2017. – Vol. 67, № 2. – P. 348–393.

42 Бейсенбай А. А. Об использовании средств наглядного обучения на уроках русского языка и литературы // Материалы Республиканской научно-практической онлайн-конференции «Жансүгіровские чтения». – 2021. DOI: 10.53355/h7289-5582-9863-v.

43 Römer U. Using Corpora to Teach Grammar / U. Römer. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2010. – 268 p.

44 Национальный корпус русского языка: электронный корпус текстов / Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова РАН ; рук. проекта В. А.

Плунгян. – Текст : электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: https://ruscorpora.ru (дата обращения: 09.02.2026).

45 Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику: учебное пособие / А. Н. Баранов. – Москва: Изд-во РГГУ, 2001. – 224 с.

46 Digital Humanities: гуманитарные науки в цифровую эпоху / под ред. Г. В. Можаевой. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2016. – 120 с.

47 Антонова Д. А. Цифровая трансформация системы образования: проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды / Д. А. Антонова, Е. В. Оспенникова, Е. В. Спирин // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия «Информационные компьютерные технологии в образовании». – 2018. – Вып. 14. – С. 5–36.

48 Блинов В. И. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. – Москва: Перо, 2019. – 97 с.

49 Игнатова Н. Ю. Образование в цифровую эпоху: монография / Н. Ю. Игнатова. – Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ, 2017. – 128 с.

50 Жаналина И. М. Online resources in training teachers of Russian language and literature: problems and ways to solve them / I. M. Zhanalina, S. B. Begalieva // Bulletin of Ablai khan KazUIRandWL. Series “Pedagogical Sciences”. – 2024. – № 4 (75). – P. 341–352. – DOI: 10.48371/PEDS.2024.75.4.021.

51 Джуманазаров У. У. Лексический анализ как средство развития лексической компетенции студентов-филологов / У. У. Джуманазаров // Вестник Ошского государственного университета. – 2019. – № 3. – С. 520–528.

52 Дьячок Н. В. Смешанное обучение как средство формирования лексической компетенции студентов-филологов / Н. В. Дьячок // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 6. – С. 45–52.

53 Баранова Г. С. Компетентностный подход в высшем филологическом образовании: теория и практика : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Г. С. Баранова. – Уфа, 2019. – 256 с. – URL: https://umkufa.bashmed.ru/prepodavatelyu/mk1.pdf (дата обращения: 02.12.2025).

54 Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.

55 Петухова Н. В. Формирование и оценка лексико-семантической компетенции студентов-филологов // Вестник филологических наук. – 2022. – № 3. – С. 45–58.

56 Ellis R. Task-Based Language Teaching and Learning / Rod Ellis. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 387 p.

57 Блинов В. И., Дулинов М. В. Цифровая трансформация образования: концепции, модели, практики [Электронный ресурс]. – Москва, 2020. – 176 с. – URL: https://share.google/OYXM3B9lk00zLv68U (дата обращения: 02.12.2025).

58 Маслова В. А. Лингвокультурология : учебное пособие для вузов / В. А. Маслова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2010. – 208 с.

59 Корнилов О. А. Языковая картина мира и национальный менталитет / О. А. Корнилов. – Москва : Высшая школа, 2003. – 319 с.

60 Thongmak M. Online learning and professional skill development of pre-service teachers // Education and Information Technologies. – 2021. – Vol. 26. – P. 4319–4340.

61 Урманчеева И. С. Методика преподавания лексикологии в вузе : учебно-методическое пособие / И. С. Урманчеева. – Москва : ФЛИНТА ; Наука, 2012. – 256 с.

62 Zhanalina I. M., Sapargaliyeva B. O., Zhunisbayeva A. S. Development of professional skills of lexical analyses of future philology teachers // Bulletin of the Karaganda University. Philology Series – Karaganda, 2023.

63 Zhanalina I. M., Begalieva S. B., Erkebekova E.K., Kozhamkulova G.Y. Ethnolinguistic aspects of cultural affiliation in ethnolinguistic communities // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2024. – Vol. 17, № 4. – P. 801–812.

64 Johns T. Should you be persuaded? Two samples of data-driven learning materials // English Language Research Journal [Электронный ресурс]. – Birmingham, 1991. – № 4. – P. 1–16. – URL: https://lexically.net/wordsmith/corpus_linguistics_links/Tim_Johns_papers.htm (дата обращения: 02.12.2025).

65 Baker P. Using corpora in discourse analysis [Электронный ресурс]. – London: Continuum, 2006. – 198 p. – URL: https://books.google.com/books?id=1fH0YwAACAAJ (дата обращения: 02.12.2025).

66 Stubbs M. Text and corpus analysis: Computer-assisted studies of language and culture. Chapter 1: Texts and text types [Электронный ресурс]. – Oxford : Blackwell, 1996. – P. 3–32. – URL: https://archive.org/details/textcorpusanalys0000stub (дата обращения: 02.12.2025).

67 UNICEF Innocenti. Digital misinformation/disinformation and children [Электронный ресурс]. – Florence : UNICEF Office of Research – Innocenti, 2021. – URL: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Digital_misinformation_disinformation_and_children.pdf (дата обращения: 02.12.2025).

68 National Democratic Institute. Supporting information integrity and civil political discourse [Электронный ресурс]. – Washington, DC : NDI, 2018. – URL: https://www.ndi.org/sites/default/files/Supporting-Information-Integrity-and-Civil-Political-Discourse.pdf (дата обращения: 02.12.2025).

69 European Parliament. The impact of disinformation on democratic processes and human rights in the world [Электронный ресурс]. – Brussels : European Parliamentary Research Service, 2021. – URL:

https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_STU%282021%29695362 1 (дата обращения: 02.12.2025).

70 Donald B. Stanford researchers find students have trouble judging the credibility of information online [Электронный ресурс] // Stanford Graduate School of Education. – 22 November 2016. – URL: https://ed.stanford.edu/news/stanford-researchers-find-students-have-trouble-judging-credibility-information-online (дата обращения: 02.12.2025).

71 Мынбаева А. К. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать : учебное пособие / А. К. Мынбаева, З. М. Садвакасова. – Алматы : Казахский университет, 2019. – 462 с. ISBN 978-601-04-4176-7.

72 Синь Юйхань, Бегалиева С. Б., Джолдасбекова Б. У. Литературное наследие А. П. Чехова и Лу Синя в обучении межкультурной компетенции студентов-филологов // Bulletin of Toraygyrov University. – 2025. – 30 September. DOI: 10.48081/bmeo8063.

73 Бегалиева С. Б., Тэжибаева У. М., Таттимбетова К. О., Сикимбаева А. Б. Опыт построения коллаборативного пространства в организации педагогического образования КазНУ и РУДН // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки». – 2025. – № 1(85). DOI: 10.51889/2959-5762.2025.85.1.008.

74 Tognini-Bonelli E. Corpus Linguistics at Work / E. Tognini-Bonelli. – Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins, 2001. – 224 p.

75 Бегалиева С. Б. Научные основы формирования творческой активности будущих учителей средствами современных педагогических технологий : автореф. дис. д-ра пед. наук. – Алматы : «Өрекет-Принт», 2010. – 40 с.

76 Бегалиева С. Б., Шмакова Е. С. Применение современных педагогических технологий при создании и внедрении элективного курса в вузе // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки». – 2023. – № 3(79). DOI: 10.51889/2959-5762.2023.79.3.005.

77 McEnery T., Wilson A. Corpus Linguistics: An Introduction / T. McEnery, A. Wilson. – 2nd ed. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2001. – 235 p.

78 Teubert W., Krishnamurthy R. Corpus Linguistics: Critical Concepts in Linguistics / W. Teubert, R. Krishnamurthy (eds.). – London : Routledge, 2007. – 6 vols.

79 Ахметова Ж. А., Жумалиева В. И., Орынханова Г. А. Использование цифровых технологий для формирования профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2022. – Т. 398, № 4. – С. 36–55. DOI: 10.32014/2518-1467_2022_398_4_36-55.

80 Kuanysheva V. T., Alimova Sh. Zh., Zhmailo T. V. Psychological module in the development of an innovative educational program in a regional

university // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2023. – № 3(76). DOI: 10.51889/2959-5967.2023.76.3.015.

81 Baker P. Using corpora in discourse analysis [Электронный ресурс] / P. Baker. – London: Bloomsbury Academic, 2006. – 198 p. – URL: https://books.google.com/books?id=1fH0YwAACAAJ
(дата обращения: 04.12.2025)

82 Kilgarriff A., Baisa V., Bušta J., Jakubíček M., Kovář V., Michelfeit, J., Rychlý, P., Suchomel, V. The Sketch Engine: ten years on // Lexicography. – 2014. – Vol. 1, № 1. – P. 7–36. – DOI: 10.1007/s40607-014-0009-9.

83 Anthony L. AntConc (Version 4.3.1) [Computer software] / L. Anthony. – Tokyo : Waseda University, 2024. – URL: https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/ (дата обращения: 02.12.2025).

84 Scott M. WordSmith Tools (Version 7) [Computer software] / M. Scott. – Liverpool : Lexical Analysis Software, 2016. – URL: https://lexically.net/wordsmith/ (дата обращения: 02.12.2025).

85 Davies M. The Corpus of Contemporary American English (COCA): 560 million words, 1990–present [Электронный ресурс] / M. Davies. – URL: https://www.english-corpora.org/coca/ (дата обращения: 02.12.2025).

86 Davies M. The Global Web-Based English (GloWbE) Corpus [Электронный ресурс] / M. Davies. – URL: https://www.english-corpora.org/glowbe/ (дата обращения: 02.12.2025).

87 Cobb T. The Compleat Lexical Tutor (Lextutor) [Электронный ресурс] / T. Cobb. – URL: https://www.lextutor.ca/ (дата обращения: 02.12.2025).

88 Gussenova M. Pedagogical bases of formation of professional competence of future teachers of foreign languages (English) with use of innovative technologies and elements of the updated education. – Almaty : National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, 2019. DOI: 10.32014/2019.2224-5294.171.

89 Шелестова Г. Ю., Мартышкина Т. В., Аупенова А. У., Калижанова А. Н. Развивающий потенциал инструментов Web 2.0 для педагогов смешанного обучения в иноязычном образовании: миф или реальность // Педагогика и психология. – 2021. – № 3. – С. 163–175. DOI: 10.31489/2021Ped3/163-175.

90 Жаксылыков А. Ж. Поющие камни: роман : отрывок / А. Ж. Жаксылыков // Простор.- 1997. – № 7. – С.27–61.

91 Balginbayeva K. G., Mussa D. Development of professional skills of teachers through an instrumental and methodological platform: key aspects // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2024. – Vol. 1, № 407. – P. 109–122. DOI: 10.32014/2024.2518-1467.661.

92 Валикова О. Мифопоэтический анализ романа А. Жаксылыкова «Поющие камни» // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2014. – № 1(147). – С. 141–145

93 Algozhaeva N., Zhumabekova K., Shashaeva G. K., Zhalikyz R. Preparation of future teachers for innovative pedagogical activity // Bulletin of the

National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2022. – Vol. 5, № 399. – P. 19–32. DOI: 10.32014/2022.2518-1467.355.

94 Кушенова И. Т., Сахмет А. Б., Туманова А. Б. Формирование терминологической составляющей профессионального дискурса будущего учителя-словесника в Казахстане // Журнал серии «Филологические науки». – 2024. – № 1. DOI: 10.48371/phils.2024.72.1.026.

95 Lyons J. Semantics. Vol. 1–2 / J. Lyons. – Cambridge : Cambridge University Press, 1977. – 2 vols.

96 Чернова Е. В., Ташибаева Д. Н. Teacher professional development in Russia and Kazakhstan: Evidence from TALIS-2018 // Educational Studies. – 2020. – № 4. – С. 141–164. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-141-164.

97 Абасылова Ж. К., Искакова Х. С., Ескермесова Г. А., Сатбекова А. А. Инновационные подходы в преподавании казахского языка: влияние открытых образовательных платформ в обучении языку // Журнал серии «Филологические науки». – 2024. – № 1. DOI: 10.48371/phils.2024.72.1.025.

98 Markina P. V. Features of teaching the “Russian language” in the multicultural educational environment of the Republic of Kazakhstan // Bulletin of Pedagogical Sciences. – 2024. – 28 June. DOI: 10.62257/2687-1661-2024-6-20-24.

99 Кушенова Ж. К., Ощанова Н. Т., Курманкулова Э. К. Особенности цифровых образовательных ресурсов, используемых в преподавании русского языка и литературы // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Физико-математические науки». – 2022. – № 3(79). DOI: 10.51889/3145.2022.47.85.036.

100 Pérez-Paredes P. Data-driven Learning in and out of the Language Classroom [Электронный ресурс] / P. Pérez-Paredes. – Cambridge : Cambridge University Press, 2025. – (Cambridge Elements). – URL: https://www.cambridge.org/core/elements/datadriven-learning-in-and-out-of-the-language-classroom/CAD6EDF4FFDAB24EA501DF73FB819DF6 (дата обращения: 02.12.2025).

101 Федяева Н. Д. Сопоставительное изучение казахской и русской концептосфер: актуальный научный контекст и его методический потенциал // Слово. Текст. Контекст. 2025. № 3 (23). С. 140-153. DOI 10.69571/PBSSPU.2025.23.3.013

102 Johns T., King P. (Eds.). Classroom Concordancing / T. Johns, P. King (eds.). – Birmingham : ELR, University of Birmingham, 1991. – 208 p.

103 Жалагина Т.А. Технологические инновации в процессе развития социума: от плюсов и минусов к консенсусу/Т.А. Жалагина // Психологический журнал. – 2021. - №2. – С. 122-126.

104 Сидоркина Н. В., Маркелова Т. В. Эффективность применения инновационных технологий в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку // Научный журнал. – 2019. – № 2. – С. 25. DOI: 10.18411/jl-02-2019-25.

105 Шопанқұлова Т. К., Асылбекова М. П. Павлодар облысы бойынша оқушылар арасындағы буллингтің алдын алу тәжірибесі // Хабаршысы

КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки». – 2023. – № 3(79). DOI: 10.51889/2959-5762.2023.79.3.025.

106 Reppen R., Simpson-Vlach R. Corpus linguistics // The Routledge Handbook of Applied Linguistics / ed. by J. Simpson. – London : Routledge, 2011. – P. 92–111.

107 Исмаилова Р. Б., Карабазар З. А., Алимжанова А. А. Современные инновационные методы в системе образования // Хабаршысы «Alikhan Bokeikhan University». – 2023. – № 2(57). DOI: 10.48501/8265.2023.75.40.002.

108 Ондирис, А. Олжас Сулейменов: «Долгие годы нас обманывали» / А. Ондирис // Tengrinews.kz. – 2019. – 29 августа.

109 Hubbard P., Levy, M. (Eds.). Teacher Education in CALL / P. Hubbard, M. Levy (eds.). – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2006. – 456 p.

110 Chapelle C. A. English Language Learning and Technology / C. A. Chapelle. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2003. – 216 p.

111 Godwin-Jones R. Emerging technologies: Mobile-assisted language learning // Language Learning & Technology. – 2011. – Vol. 15, № 2. – P. 2–11.

112 Stockwell G. Using Mobile Phones for Vocabulary Activities: Examining the effect of platform // Language Learning & Technology. – 2010. – Vol. 14, № 2. – P. 95–110.

113 Исмаилова Р. Б., Карабазар З. А., Алимжанова А. А. Білім беру жүйесіндегі заманауи инновациялық әдістер // Хабаршысы «Alikhan Bokeikhan University». – 2023. – № 2(57).

114 Mishra P., Koehler, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge // Teachers College Record. – 2006. – Vol. 108, № 6. – P. 1017–1054.

115 Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) [Электронный ресурс] / C. Redecker. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. – URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (дата обращения: 02.12.2025).

116 UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT) [Электронный ресурс]. – Paris : UNESCO, 2018. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721 (дата обращения: 02.12.2025).

117 OECD. Education 2030: The Future of Education and Skills [Электронный ресурс]. – Paris : OECD, 2019. – URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/ (дата обращения: 02.12.2025).

118 European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027 [Электронный ресурс]. – URL: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan (дата обращения: 02.12.2025).

119 Хабрахабр/НКРЯ: Национальный корпус русского языка – руководство пользователя [Электронный ресурс]. – URL: https://ruscorpora.ru/ (дата обращения: 02.12.2025).

120 Захаров В. П., Богданова, С. Ю. Корпусная лингвистика : учебник / В. П. Захаров, С. Ю. Богданова. – СПб. : СПбГУ, 2011. – 238 с.

121 Захаров В. П. Корпусная лингвистика: учебно-методическое пособие / В. П. Захаров. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2005. – 48 с.

122 Плунгян В. А. Почему корпус? Национальный корпус русского языка и задачи современной лингвистики // Русский язык в научном освещении. – 2008. – № 2 (16). – С. 5–20.

123 Копотев М. В., Мустайоки, А. (ред.). Корпусная лингвистика и лингвистическая разметка: современные подходы. – СПб. : Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2010. – 280 с.

124 Юдина Н. В. Корпусные технологии в преподавании русского языка как иностранного: методические решения // Русистика сегодня. – 2019. – № 3. – С. 55–66.

125 Кузнецова Е. В. Обучение лексике на основе корпусных данных: возможности и ограничения // Вопросы прикладной лингвистики. – 2020. – № 2. – С. 41–52.

126 Жаппар К. З., Курманбаева, А. А. Национальный корпус казахского и русского языков: педагогические аспекты применения // Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy. – 2025. – № 1. – С. 45–50. – DOI: 10.46914/2959-3999-2025-1-1-45-50.

127 Национальный корпус казахского языка (QazCorpus / QazCorpora) [Электронный ресурс]. – URL: https://qazcorpora.kz/rus/ (дата обращения: 02.12.2025).

128 Об утверждении Правил формирования и ведения Национального корпуса казахского языка [Электронный ресурс]. – ИПС «Әділет». – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HN000227 (дата обращения: 02.12.2025).

129 Пути использования Национального корпуса казахского языка в школьной практике: методический аспект // Вестник Шәкәрім университеті. Серия «Филология». – 2025. – URL: https://philological.vestnik.shakarim.kz/index.php/my/article/view/140 (дата обращения: 02.12.2025).

130 Концепция развития языковой политики и цифровизации языковых ресурсов (в т.ч. Национальный корпус казахского языка) [Электронный ресурс] // gov.kz. – 2025. – URL: https://www.gov.kz/memleket/entities/kyzylorda-sayasat/press/article/details/206305?lang=ru (дата обращения: 02.12.2025).

131 Апресян Ю. Д. Семантика и смысловое значение слов / Ю. Д. Апресян. – М. : Языки русской культуры, 2007. – 384 с.

132 Зализняк А. А. Русская языковая картина мира: лексико-семантические исследования / А. А. Зализняк. – М. : Языки славянской культуры, 2010. – 568 с.

133 Карасик В. И. Семантика текста: теория, методология, практика / В. И. Карасик. – М. : Флинта, 2018. – 312 с.

134 Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Метафора и семантика текста: лингвокогнитивный анализ. – М. : Языки славянской культуры, 2008. – 384 с.

135 Падучева Е. В. Динамические модели в семантике лексики. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 608 с.

136 Стернин И. А., Розенфельд М. Я. Лексическое значение слова и методы его описания. – Воронеж : Истоки, 2003. – 192 с.

137 Кронгауз М. А. Семантика. – М. : Академия, 2005. – 352 с.

138 Беляевская Е. Г. Когнитивная семантика: от слова к тексту. – М. : Языки славянской культуры, 2009. – 256 с.

139 Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к формированию. – М. : Просвещение, 2010. – 312 с.

140 Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М. : Академия, 2006. – 336 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Анкета для студентов филологических специальностей

Цель: выявление отношения студентов к использованию цифровых корпусов и онлайн-ресурсов в антропологическом анализе лексики, а также оценка влияния этих инструментов на развитие профессиональных умений.

Блок 1. Мотивация и отношение к цифровым ресурсам

1. Интересно ли Вам использовать цифровые инструменты (корпуса, онлайн-словари, мультимедиа) для изучения лексики?
2. Повысилась ли Ваша мотивация к исследованию языка благодаря применению цифровых ресурсов?
3. Какие ресурсы Вы используете чаще всего?
   - Корпуса
   - Словари
   - Энциклопедии
   - Мультимедийные материалы
4. Что для Вас наиболее важно при работе с цифровыми ресурсами?
   - Быстрота поиска
   - Достоверность информации
   - Удобство интерфейса
   - Возможность сравнения данных

Блок 2. Развитие аналитических умений

5. Умеете ли Вы находить нужное слово или выражение в корпусе и анализировать его контекст?
6. Насколько уверенно Вы классифицируете слова по семантическим признакам с помощью цифровых инструментов?
   - Низкий уровень
   - Средний уровень
   - Высокий уровень
7. Считаете ли Вы, что работа с корпусами помогает развивать критическое мышление? (Да/Нет)

Блок 3. Интерпретационные умения

8. Удается ли Вам выявлять переносные значения слов с опорой на корпусные примеры?
9. Умеете ли Вы сопоставлять разные контексты употребления слова и делать выводы о его значении?
10. Полезно ли использование онлайн-ресурсов для интерпретации культурно маркированных слов (например, «домбра», «айтыс»)?

Блок 4. Исследовательские компетенции

11. Считаете ли Вы, что работа с цифровыми корпусами формирует навыки самостоятельного исследования?
12. Используете ли Вы цифровые ресурсы при подготовке курсовых или научных статей?
13. Какие новые умения Вы приобрели благодаря анализу в цифровой среде? (Открытый вопрос)

Блок 5. Психолого-педагогический эффект

14. Изменилась ли Ваша активность и вовлеченность в занятия при использовании цифровых инструментов?
15. Стало ли обучение более наглядным и интересным благодаря мультимедийным ресурсам?
16. Влияет ли работа с цифровыми ресурсами на уверенность в своих профессиональных навыках?

Блок 6. Итоговые вопросы

17. Какие трудности Вы испытываете при работе с цифровыми ресурсами?
18. Какие цифровые инструменты Вы хотели бы использовать чаще в учебном процессе?
19. Считаете ли Вы необходимым обязательное включение цифровых корпусов в подготовку будущих преподавателей?
20. Как Вы оцениваете свой уровень владения цифровыми ресурсами?
    - Низкий
    - Средний
    - Высокий

Анкета разработана автором и использовалась в педагогическом эксперименте

Приложение Б

Система учебных заданий по лексико-семантическому анализу для студентов филологического профиля (корпусно-ориентированный формат)

Б.1. Назначение и общая характеристика системы заданий

Настоящее приложение содержит систему учебных заданий по лексико-семантическому анализу (ЛСА), разработанную для реализации формирующего этапа педагогического эксперимента и ориентированную на формирование профессиональных умений аналитической и интерпретационной деятельности будущих преподавателей русского языка и литературы.

Система заданий построена в соответствии с интегративной моделью обучения ЛСА, теоретически обоснованной в разделе 2 и экспериментально проверенной в разделе 3 настоящего исследования. Задания направлены на поэтапное формирование процедурно оформленного, доказательного и методически осмысленного лексико-семантического анализа и предполагают систематическое использование цифровых и корпусных ресурсов.

Задания ориентированы не на воспроизведение готовых интерпретаций, а на самостоятельное выдвижение, проверку и аргументированное обоснование семантических гипотез на основе репрезентативных языковых данных.

Б.2. Структура системы заданий

Система заданий выстроена по принципу усложнения аналитической деятельности и включает пять функциональных блоков, соответствующих этапам формирования профессиональных умений ЛСА:

1) Семантическая идентификация и анализ значений
2) Установление семантических связей и системных отношений
3) Интерпретация значения в тексте и дискурсе
4) Корпусная верификация семантических гипотез
5) Методическая трансляция результатов анализа

Каждый блок содержит типовые задания, ориентированные на формирование определенных компонентов профессиональной аналитической компетентности.

Б.3. Примеры заданий по блокам

Блок 1. Семантическая идентификация и анализ значений

Задание 1. Анализ полисемии лексической единицы

Цель: формирование умения выявлять и дифференцировать значения многозначного слова.

Инструкция студенту:

1) Выберите многозначную лексему (по согласованию с преподавателем).
2) Проанализируйте ее значения на основе толковых словарей.
3) Сформулируйте предварительную гипотезу о составе и иерархии значений.
4) Подберите не менее 10 контекстов употребления лексемы из Национального корпуса русского языка.
5) Сопоставьте словарное и корпусное описание значения.
6) Сделайте вывод о соотношении словарной модели и реального употребления.

Результат: аналитическая таблица + письменный вывод (150–200 слов).

Блок 2. Установление семантических связей

Задание 2. Анализ синонимического ряда

Цель: формирование умения выявлять функционально-семантические различия синонимов.

Инструкция:

1) Сформируйте синонимический ряд (3–5 единиц).
2) Подберите корпусные контексты для каждой лексемы.

3) Проанализируйте типичные коллокации, частотность и контекстуальные ограничения.

4) Сформулируйте аргументированный вывод о различиях в значении и употреблении.

Результат: сравнительная таблица + аналитический комментарий.

Блок 3. Интерпретация значения в тексте и дискурсе

Задание 3. ЛСА в художественном тексте

Цель: развитие интерпретационно-дискурсивных умений.

Инструкция:

1) Проанализируйте употребление ключевой лексемы в фрагменте художественного текста.

2) Определите, какие компоненты значения актуализируются в данном контексте.

3) Сопоставьте художественное употребление с корпусными данными.

4) Сделайте вывод о текстообразующей функции значения.

Результат: письменная интерпретация (200–250 слов).

Блок 4. Корпусная верификация семантических гипотез

Задание 4. Проверка семантической гипотезы

Цель: формирование навыков эмпирической проверки интерпретации.

Инструкция:

1) Сформулируйте семантическую гипотезу (например, о доминирующем значении).

2) Постройте корпусный запрос.

3) Проанализируйте частотность, контексты и коллокации.

4) Подтвердите или опровергните гипотезу на основе данных.

Результат: аналитический отчет с указанием корпуса и параметров поиска.

Блок 5. Методическая трансляция результатов ЛСА

Задание 5. ЛСА как элемент урока

Цель: формирование методико-трансляционных умений.

Инструкция:

1) Используя результаты проведенного ЛСА, разработайте фрагмент учебного задания для обучающихся.

2) Опишите цель задания, ожидаемый результат и критерии оценки.

3) Обоснуйте методическую ценность использования корпусных данных.

Результат: методический конспект (1–2 страницы).

Б.4. Диагностический потенциал системы заданий

Представленная система заданий используется не только как средство обучения, но и как источник эмпирических данных для диагностики сформированности профессиональных умений ЛСА. Результаты выполнения заданий (таблицы, аналитические отчеты, интерпретации, методические разработки) оценивались по системе критериев и показателей, представленной в подразделе 3.1.

Б.5. Воспроизводимость и адаптивность системы

Система заданий может быть адаптирована к различным дисциплинам лексикологического и методического цикла, а также использована в курсах повышения квалификации преподавателей русского языка. Процедурная четкость, опора на цифровые ресурсы и ориентация на доказательность анализа обеспечивают ее воспроизводимость в различных образовательных контекстах.

Приложение В

Онлайн-и корпусные ресурсы, используемые при формировании умений лексико-семантического анализа

В.1. Назначение приложения

Настоящее приложение содержит перечень и характеристику онлайн-и корпусных ресурсов, использованных в процессе формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа у студентов филологического профиля. Представленные ресурсы рассматривались не как вспомогательные или иллюстративные средства, а как методологически значимые инструменты эмпирической верификации семантических гипотез и процедурной организации аналитической деятельности обучающихся.

В.2. Принципы отбора онлайн-ресурсов

Отбор онлайн-и корпусных ресурсов осуществлялся на основе следующих принципов:

1) репрезентативность языкового материала;
2) возможность эмпирической проверки семантических гипотез;
3) воспроизводимость аналитических процедур;
4) соответствие задачам профессиональной подготовки будущего преподавателя русского языка и литературы;
5) дидактическая адаптируемость ресурса к учебным заданиям.

В.3. Основные онлайн-и корпусные ресурсы

Таблица В.1 – Онлайн-и корпусные ресурсы, используемые в обучении ЛСА

№	Ресурс	Тип ресурса	Аналитические возможности	Этап ЛСА	Формируемые умения
1	Национальный корпус русского языка (НКРЯ)	Национальный корпус	Конкордансы, частотность, контекстуальный анализ	Верификация	цифрово-верификационные, когнитивно-аналитические
2	Sketch Engine	Корпусный менеджер	Коллокации, Word Sketch, частотные профили	Анализ	когнитивно-аналитические
3	AntConc	Корпусный анализатор	KWIC, n-граммы, частотные списки	Проверка гипотез	цифрово-верификационные

4	Gramota.ru	Лексикографический портал	Словарные дефиниции, нормы	Идентификация	интерпретационно-дискурсивные
5	RuWordNet	Семантическая сеть	Иерархия значений, связи	Систематизация	когнитивно-аналитические

B.4. Функциональная роль ресурсов в структуре ЛСА

Использование онлайн-ресурсов в экспериментальной группе было методически регламентировано и встроено в алгоритм выполнения заданий по лексико-семантическому анализу. Каждый ресурс выполнял строго определенную функцию и соотносился с конкретным этапом аналитической процедуры (см. Рисунок 5).

B.5. Связь онлайн-ресурсов с диагностическими критериями

Использование онлайн-и корпусных ресурсов было напрямую связано с системой диагностики сформированности профессиональных умений ЛСА. Так, цифрово-верификационный критерий оценивался, в том числе, по способности обучающихся корректно выбирать ресурс, формулировать корпусный запрос и интерпретировать полученные данные (см. подраздел 3.1).

Приложение Г

Методические рекомендации по внедрению модели формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа в образовательный процесс вуза

Настоящие методические рекомендации разработаны на основе результатов опытно-экспериментальной работы, проведенной в рамках диссертационного исследования, и предназначены для поэтапного внедрения модели формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа в систему вузовской подготовки будущих преподавателей русского языка и литературы. Рекомендации ориентированы на использование в дисциплинах филологического цикла, в практических занятиях, самостоятельной работе студентов, учебно-исследовательской деятельности, а также в элективных модулях, связанных с цифровой филологией и лингвистическим анализом текста.

1 Цель и назначение методических рекомендаций

Цель рекомендаций заключается в обеспечении методически обоснованного и педагогически целесообразного внедрения разработанной модели в образовательный процесс вуза. Их назначение заключается в том, чтобы связать теоретико-методологические положения исследования, систему учебных заданий, цифровые ресурсы и результаты экспериментальной проверки с конкретной практикой преподавания филологических дисциплин.

Методические рекомендации направлены на решение следующих задач:

- обеспечить включение лексико-семантического анализа в профессиональную подготовку будущего преподавателя как системного вида аналитической деятельности;
- определить организационно-педагогические условия реализации модели в учебном процессе;
- описать этапы внедрения модели в структуру дисциплин филологического цикла;
- установить формы работы, виды заданий и способы использования цифровых ресурсов;
- предложить критерии текущего и итогового оценивания результатов обучения;
- обеспечить методическую трансляцию результатов лексико-семантического анализа в будущую профессионально-педагогическую деятельность студентов.

2 Сфера применения

Рекомендации могут использоваться преподавателями вузов, реализующими образовательные программы по направлениям «Русский язык и литература», «Филология», «Педагогическое образование», а также

разработчиками учебных модулей и элективных курсов. Наиболее целесообразно их применение при изучении дисциплин «Лексикология современного русского языка», «Лингвистический анализ текста», «Методика преподавания русского языка», а также при организации самостоятельной работы обучающихся, проектной и учебно-исследовательской деятельности.

3 Основные принципы внедрения модели

Внедрение модели должно осуществляться на основе следующих принципов:

- системности - включение лексико-семантического анализа в учебный процесс как последовательной и внутренне связанной системы действий, а не как набора разрозненных упражнений;
- поэтапности - продвижение от базового распознавания значения и словарной интерпретации к корпусной верификации, дискурсивному анализу и методической трансляции результатов;
- доказательности - опора на языковой материал, словарные источники, корпусные данные и аналитические процедуры, обеспечивающие обоснованность интерпретации;
- цифровой целесообразности - использование онлайн-ресурсов не как самоцели, а как инструмента решения конкретной аналитической задачи;
- интегративности - объединение традиционных филологических методов, корпусных технологий, лексикографических источников и педагогической рефлексии;
- профессиональной направленности - ориентация каждого задания на развитие у будущего преподавателя не только исследовательских, но и методико-трансляционных умений.

4 Организационно-педагогические условия реализации модели

Эффективность внедрения модели обеспечивается соблюдением комплекса организационно-педагогических условий. К их числу относятся:

- включение заданий по лексико-семантическому анализу в рабочие программы дисциплин и календарно-тематическое планирование;
- поэтапное усложнение аналитических действий: от словарной идентификации значения к контекстуальной интерпретации, сопоставлению, корпусной проверке и методической переработке результатов;
- наличие доступа к цифровым ресурсам: Национальному корпусу русского языка, лексикографическим порталам, инструментам конкордансного и коллокационного анализа, а также учебным мини-корпусам;
- подготовка преподавателя к сопровождению цифрово-аналитической деятельности студентов, включая умение формулировать корпусные запросы, отбирать контексты и интерпретировать полученные данные;

- использование текстового материала разных функциональных стилей, прежде всего художественных и публицистических текстов, как это предусмотрено логикой исследования;
- обязательное сочетание индивидуальной, парной и групповой работы, что способствует развитию аналитической аргументации и профессиональной коммуникации.

5 Этапы внедрения модели в образовательный процесс вуза

Внедрение модели рекомендуется осуществлять в четыре взаимосвязанных этапа.

Этап	**Содержание**	**Основные виды деятельности**	**Ожидаемый результат**
I	Диагностико-ориентационный	Выявление исходного уровня умений, инструктаж по алгоритму ЛСА, знакомство с ресурсами и критериями оценивания	Студенты понимают структуру анализа и назначение цифровых инструментов
II	Формирующий базовый	Освоение словарной, контекстуальной и системной интерпретации значения; выполнение типовых аналитических заданий	Формируются базовые когнитивно-аналитические и интерпретационно-дискурсивные умения
III	Цифрово-аналитический	Проверка семантических гипотез с опорой на корпуса, конкордансы, коллокации, частотные профили и семантические сети	Формируются цифрово-верификационные умения и доказательность анализа
IV	Методико-трансляционный	Разработка учебных фрагментов, кейсов, заданий и мини-конспектов на основе проведенного ЛСА	Формируются методико-трансляционные умения и готовность к профессиональному применению результатов

Каждый этап должен быть соотнесен с конкретными заданиями, критериями оценки и набором ресурсов. При этом переход к следующему этапу целесообразен только после того, как обучающиеся овладеют предыдущим уровнем аналитических действий.

6 Варианты включения модели в дисциплины филологического цикла

Практическая реализация модели может осуществляться в нескольких форматах:

- как отдельный модуль внутри дисциплины «Лексикология современного русского языка»;
- как серия практических занятий в курсе «Лингвистический анализ текста»;
- как элемент методической подготовки, ориентированный на перенос результатов анализа в школьное преподавание;
- как основа самостоятельной работы студентов с последующей защитой аналитических отчетов;
- как содержание элективного курса по цифровой филологии, корпусной лингвистике или современным методам анализа текста.

Оптимальным является модульный формат внедрения, при котором отдельные элементы модели распределяются по семестру и закрепляются в разных видах учебной деятельности. Например, словарно-контекстуальный этап может быть реализован в курсе лексикологии, корпусно-верификационный - в дисциплине по анализу текста, а методико-трансляционный - в дисциплинах педагогического и методического цикла.

7 Рекомендуемая структура учебного модуля

Учебный модуль по формированию умений лексико-семантического анализа рекомендуется строить по следующей схеме:

- вводное занятие: цели, структура ЛСА, алгоритм работы, обзор ресурсов;
- практикум 1: словарная идентификация значения и анализ семантических связей;
- практикум 2: контекстуальный анализ художественного или публицистического текста;
- практикум 3: сопоставление словарных и корпусных данных;
- практикум 4: проверка семантической гипотезы с использованием цифровых ресурсов;
- практикум 5: методическая переработка результатов анализа в форму учебного задания или фрагмента занятия;
- контрольный блок: аналитическая работа, кейс-задание, экспертная оценка или защита мини-проекта.

8 Методы и формы работы

Для реализации модели рекомендуется сочетать следующие методы и формы работы: проблемно-аналитические задания, кейс-анализ, сопоставительный анализ контекстов, корпусный практикум, работу с конкордансами и частотными профилями, мини-проекты, групповые обсуждения, экспертную оценку аналитических и методических решений. Важно, чтобы студент не только выполнял анализ, но и аргументировал

каждый шаг: выбор лексемы, источника, цифрового инструмента, параметров поиска и интерпретационной гипотезы.

9 Рекомендации по использованию цифровых ресурсов

Цифровые ресурсы должны подбираться в соответствии с функцией конкретного этапа анализа. Рекомендуется следующий порядок их применения:

- лексикографические порталы и словари - для первичной фиксации значений, стилистических помет и норм употребления;
- Национальный корпус русского языка - для отбора контекстов, наблюдения за реальным функционированием лексемы и сопоставления вариантов употребления;
- конкордансеры и программы анализа мини-корпусов - для построения KWIC-выдачи, выявления повторяемых контекстов, n-грамм и частотных характеристик;
- инструменты анализа коллокаций и семантических связей - для уточнения сочетаемости, семантических предпочтений и системных отношений;
- цифровые образовательные платформы - для организации самостоятельной работы, хранения кейсов, шаблонов анализа и обратной связи.

При работе с цифровыми ресурсами преподавателю следует заранее определить учебную цель, подготовить инструкцию по выполнению запроса, предложить образец интерпретации результатов и предусмотреть типичные затруднения, связанные с отбором контекстов, неоднозначностью словоформ и поверхностным чтением корпусных данных.

10 Оценивание результатов обучения

Оценивание рекомендуется строить по критериальной модели, отражающей структуру профессиональных умений лексико-семантического анализа. В соответствии с логикой исследования целесообразно использовать четыре группы критериев:

- когнитивно-аналитический - умение выделять лексическую единицу, определять структуру значения, устанавливать семантические связи и формулировать аналитический вывод;
- интерпретационно-дискурсивный - умение объяснять функционирование слова в тексте, выявлять контекстуальные и культурные смыслы, аргументировать интерпретацию;
- цифрово-верификационный - умение выбирать релевантный ресурс, строить запрос, анализировать корпусные данные и использовать их для проверки гипотезы;
- методико-трансляционный - умение преобразовывать результаты анализа в учебное задание, методический комментарий, фрагмент занятия или кейс для обучающихся.

Итоговое оценивание целесообразно проводить на основе аналитической письменной работы, кейс-задания и методической разработки. Для повышения объективности рекомендуется сочетать преподавательскую, экспертную и самооценку, а также использовать уровневую шкалу: низкий, средний и высокий уровень сформированности.

11 Методические рекомендации преподавателю

- не подменять лексико-семантический анализ пересказом словарной статьи или общими рассуждениями о тексте;
- обеспечивать пошаговость работы и регулярное возвращение к алгоритму анализа;
- использовать тексты, в которых лексическая единица проявляет семантическую многозначность, культурную маркированность или дискурсивную значимость;
- обращать внимание студентов на аргументацию вывода, а не только на его формулировку;
- включать задания на сопоставление словарных и корпусных данных, поскольку именно этот переход делает анализ доказательным;
- обязательно завершать цикл работы методической трансляцией результата, чтобы аналитические действия переходили в профессионально-педагогическую плоскость.

12 Возможные трудности внедрения и пути их преодоления

Возможные трудности	Пути преодоления
Фрагментарное понимание студентами процедуры ЛСА	Использование единого алгоритма анализа, пошаговых инструкций и образцов выполнения заданий
Формальное обращение к цифровым ресурсам без интерпретации данных	Постановка аналитических вопросов к каждому цифровому действию и обсуждение результатов поиска
Недостаточная цифровая подготовленность части обучающихся	Проведение вводного практикума по работе с ресурсами и сопровождение первых заданий
Разрыв между аналитической и методической подготовкой	Включение обязательного завершающего задания на методическую трансляцию результатов ЛСА

13 Ожидаемые результаты внедрения модели

При систематическом внедрении модели в образовательный процесс вуза ожидаются следующие результаты: повышение доли студентов, владеющих доказательным и процедурно оформленным лексико-семантическим анализом; развитие умений сопоставлять словарные, контекстуальные и корпусные данные; рост качества интерпретации лексических единиц в художественных и публицистических текстах; формирование устойчивых цифрово-верификационных навыков; усиление готовности будущих преподавателей использовать результаты анализа в учебной практике.

14 Заключительные положения

Таким образом, внедрение модели формирования профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы в образовательный процесс вуза должно рассматриваться как целенаправленный и поэтапно организованный процесс, объединяющий содержание филологических дисциплин, цифровые ресурсы, аналитические задания и методическую подготовку. Предлагаемые рекомендации обеспечивают практическую реализацию результатов исследования и могут использоваться как приложение к рабочим программам дисциплин, как основа учебного модуля и как ориентир для преподавателей, внедряющих элементы цифровой филологии в систему вузовского обучения.

Приложение Д

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени АЛЬ-ФАРАБИ

СОГЛАСОВАНО	УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой русской филологии и мировой литературы, доктор PhD, и.о. доцента Таттимбетова К.О	Декан филологического факультета д.ф.н. профессор Джолдасбекова Б.У.
«12» 02 2024 г.	«12» 02 2024 г.

СПРАВКА (АКТ О ВНЕДРЕНИИ)

о внедрении результатов диссертационного исследования Жаналиной И.М.по теме: «Инновационные программы и онлайн-ресурсы в формировании профессиональных умений лексико-семантического анализа у будущих преподавателей русского языка и литературы»

Настоящим актом подтверждаем, что полученные результаты диссертационного исследования Жаналиной И.М. были апробированы в учебном процессе среди студентов 4-курса филологического факультета.

№	Форма внедрения (наименование учебного курса, метод)	Объем внедрения (количество часов)	Краткое содержание внедренной работы
1	Лекционные занятия: 1. "Современные теоретико-методологические подходы к лексико-семантическому анализу" (с акцентом на новейшие исследования и тенденции).	4 часа	Освещены современные инновационные программы и онлайн-ресурсы для лексико-семантического анализа.
2	Практические занятия: 2. "Цифровые технологии и их роль в обучении лексико-семантическому анализу" (с фокусом на онлайн-ресурсы).	6 часов	Проведены практические работы с использованием цифровых технологий.
3	Семинарские занятия: 3. "Методы и стратегии лексико-семантического анализа в профессиональной подготовке преподавателя" (с рассмотрением международного опыта).	4 часа	Проанализирован международный опыт методов и стратегий лексико-семантического анализа в профессиональной подготовке преподавателя
4	Экспериментальная работа: 4. "Интерактивные платформы в преподавании: возможности и вызовы" (с анализом эффективности цифровых инструментов).	3 часа	Исследована эффективность интеграции цифровых платформ в процессе обучения.

Результаты исследования показали, что использование инновационных программ и онлайн-ресурсов способствует повышению уровня профессиональных компетенций будущих преподавателей и улучшению их цифровой грамотности.

Дата составления акта: «12» 02 2024 г.