Казахский национальный университет имени аль-Фараби

УДК 811.161.1’373.4 + 811.111’373.4

На правах рукописи

КУЗНЕЦОВА ИРИНА НИКОЛАЕВНА

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАЗАХСТАНА

8D01704 – Русский язык и литература

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научные консультанты:
д.филол.н., профессор Шаймерденова Н.Ж.
Казахский национальный
университет имени аль-Фараби

Зарубежный консультант:
д.филол.н., профессор, Кулмаматов Д.С.
Узбекский государственный университет мировых языков
Ташкент, Узбекистан

Алматы, 2024 г.

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ	3
ОПРЕДЕЛЕНИЯ	4
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ	6
ВВЕДЕНИЕ	7
1 ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ	15
1.1 Понятие институциональных форм общения	15
1.2 Лингвистические подходы к изучению дискурса	18
1.3 Основные признаки педагогического дискурса	26
1.4 Русский язык конца XX в. – начала XXI в. и научно-образовательные парадигмы	33
2 ЗАИМСТВОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-СЕМИОТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ЭПОХИ ЦИФРОВИЗАЦИИ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ	41
2.1 Иностранные слова в русском языке: заимствованная лексика, экзотизмы, иноязычные вкрапления, кальки	41
2.2 Факторы заимствования лексических единиц в русском языке	59
2.3 Англицизмы в педагогическом дискурсе	65
2.4 Специфика адаптации английских заимствований в педагогическом дискурсе	75
3 ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КАЗАХСТАНА	83
3.1 Лингводидактический потенциал заимствованной терминологии	83
3.2 Лингводидактический потенциал электронного портала вузов	96
3.3 Экспликация английских заимствований в контексте цифровизации и интерактивных заданий	103
3.4 Лексикография и метакогнитивные стратегии преподавателя и обучающихся	111
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	116
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	119
ПРИЛОЖЕНИЕ А	129

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие стандарты:

Закон Республики Казахстан об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 10.09.2023 г.) // https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747

Закон Республики Казахстан о науке (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.07.2023 г.) // https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30938581&show_di=1

Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023-2029 годы // https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248

Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022 – 2026 годы // https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000941

Об утверждении ГОСО (государственных общеобразовательных стандартов высшего и послевузовского образования). Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2 // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916

Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения в организациях высшего и (или) послевузовского образования, утвержденные приказом Министерства образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года № 152. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 27 мая 2011 года № 6976 // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1100006976

Типовые учебные программы цикла общеобразовательных дисциплин для организации высшего и (или) послевузовского образования. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 603. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 31 октября 2018 года № 17651 // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017651/history

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяются следующие термины с соответствующими определениями.

Англицизм – (от лат. anglicismus) слово или выражение, заимствованное из английского языка [1].

Американизм – слово или выражение, свойственное американскому варианту английского языка, заимствованные в другие языки [1].

Англизация – (от англ. anglicization, франц. anglicisation; также англификация) – приспособление англицизмов, вошедших в педагогический дискурс русского языка (*собственная интерпретация*).

Дискурс – (от франц. discourse - речь) – это речь «погруженная в жизнь» [2].

Заимствование – элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т.п.), перенесенный из одного языка в другой в результате контактов языковых, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой. Обычно заимствуются слова и реже синтаксические и фразеологические обороты. Заимствование звуков и словообразовательных морфем из др. языков происходит в результате их вторичного выделения из большого числа заимствованных слов. Заимствования приспосабливаются к системе заимствующего языка и зачастую настолько им усваиваются, что иноязычное происхождение таких слов не ощущается носителями этого языка [3, с.158-159].

Прямое заимствование – слово, для которого характерно полное воспроизведение иноязычной морфемы, а также сохранение основного значения слова из заимствованного языка. Прямое заимствование осуществляется посредством транскрипции и транслитерации [1].

Иностранное слово – (англ. foreign word) слово другого языка, более или менее окказионально употребляемое в данном языке [4, с.173].

Иноязычное вкрапление – иноязычные вставки в смешанной речи или единичные неассимилированные слова из других языков в речи на родном языке. Их считают первой фазой заимствования [1].

Интернационализм – (англ. international word (expression)) слово (или выражение), принадлежащее к обще этимологическому фонду ряда языков, близких по происхождению или сходные по своему историческому развитию [4, с.173].

Исконное слово (первичное слово) – (англ. vernacular Word, фр. mot Populaire, нем. Erbwort, volkstumliches Wort, исп. palabra popular (hereditaria)) наиболее старое (основное) слово данного языка как представитель первоначального лексического состава; противоп. заимствованное слово [4, с.180].

Лакунарность (лексическая лакунарность) в лингвистике – лексическое несоответствие в языках, ситуациях, при которых для слова одного языка нельзя найти полного аналога в другом. Представляет собой трудность

перевода. Исследуется в лексикографии, лексической системалогии, психолингвистике и лингвострановедении [1].

Лингводидактика – (от лат. lingua – язык + греч. didaktikos – поучительный) **–** общая теория обучения языку [1].

Неологизм (от греч. νέος – новый и λόγος – слово) – новое слово или оборот, созданные (возникшие) для обозначения нового (прежде неизвестного) предмета или для выражения нового понятия [4, с.253].

Окказиональное слово – (от лат. occasionalis – случайный) – индивидуально-авторские слова, созданные поэтом или писателем в соответствии с законами словообразования языка, по тем моделям, которые в нем существуют, и использующиеся в художественном тексте как лексическое средство художественной выразительности или языковой игры [4, с.274].

Педагогический дискурс – это динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов учебного процесса, которая объективно существует и функционирует в образовательной среде» [5].

Цифровизация – преобразование процессов с применением современных инновационных технологий [1].

Цифровизация образования – использование различных программ, приложений и других цифровых ресурсов для электронного обучения как удаленно, так и непосредственно в школе или вузе (выполнение заданий на компьютере или планшете в классе) [1].

Экзотизм – иноязычное заимствование, обозначающее предмет или явление из жизни другого народа. В отличии от других варваризмов, из-за своей стойкой этнической ассоциации экзотизмы, за редким исключением, усваиваются не до конца и обычно остаются на периферии словарного запаса языка [4, с.514].

Языковое вкрапление – «незамкнутые группы слов, употребление которых обусловлено степенью знакомства говорящего с иностранным языком, некоторыми стилистическими или жанровыми особенностями речи» [6].

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

англ.	английский
в.	век
гг.	года
гол.	голландский
греч.	греческий
дат.	датский
др.	другие
ед.	единиц
З.	заимствование
заим-ые	заимствованные
ин-ые	иноязычный
кон.	конца
лат.	латинский
ЛСГ	лексико-семантическая группа
мн. др.	многое другое
нач.	начала
нем.	немецкий
НКРЯ	Национальный корпус русского языка
РЯЛ	русский язык и литература
польск.	польский
противоп.	противоположное
пр.	прочие
рис.	рисунок
см.	смотреть
соавт.	соавторство
спец.	специальный
ср.	сравнить
синтаксич.	синтаксический
и т.д.	и так далее
т.е.	то есть
т.п.	тому подобное
фразеологич.	фразеологический
фр.	французский

ВВЕДЕНИЕ

Характерной чертой современного русского языка XXI века является открытость к усвоению англицизмов в связи с цифровизацией и отсутствием границ в Интернет-пространстве. В свою очередь, пандемия 2020-2022 гг. также актуализировала и ускорила процессы международной интеграции, а диджитализация способствовала развитию всех отраслей науки и образования, существенно расширив метаязык исследователей за счет вхождения заимствованной терминологии (в большинстве случаев – англицизмов).

Многие исследователи отмечают тот факт, что английский язык стал оказывать значительное влияние на современный русский язык, в частности, на педагогический дискурс. В вузах и школах Казахстана преподавание и обучение в определенной степени ориентируется сегодня на международные стандарты, а присоединение Казахстана в 2010 году к Болонскому процессу способствовало созданию единого европейского пространства высшего образования и, в свою очередь, стимулировало мобильность педагогов и студентов между университетами, укрепило международные связи, а также способствовало распространению английского языка в академическом и педагогическом сообществе. Заимствования из английского языка, особенно в терминологии образовательной системы и науке с каждым годом становятся все более распространенными. В этой связи актуализируются исследовательские вопросы, касающиеся поиска причин использования английских заимствований, интеграции англоязычной терминологии в учебный процесс школ и вузов, а также научно-образовательную сферу в целом. При этом зачастую использование англицизмов направлено на желание показать высокий уровень компетентности и осведомленности в определенной области научных знаний и отсюда активизация их использования.

Особенно актуальным данный аспект стал в период пандемии, когда произошло изменение формата обучения, профессиональной занятости и общения в критически сжатые сроки. Все это также способствовало интернационализации русского языка как одного из видов языковых новаций, и проникновению английских заимствований в целях унификации понятий в мировом пространстве.

Актуальность настоящего исследования обусловлена:

1) интенсивным процессом неологизации современного русского языка XXI века, который существенно затрудняет задачу лингвистов по отслеживанию, фиксации, классификации и изучению разнообразных способов проникновения и адаптации заимствованной терминологии в педагогический дискурс в условиях экстренного международного сотрудничества;

2) трудностями в усвоении учебного материала и понимании образовательных инструкций, вызванными изменением формата обучения, что обусловило необходимость исследования лингводидактического потенциала англоязычных заимствований в педагогическом дискурсе;

3) необходимостью в создании списка заимствованных терминов, зафиксированных в научно-учебной коммуникации и необходимостью адаптации обновлённой учебной программы с учётом их толкования, в связи с быстрым внедрением англицизмов в педагогический дискурс.

В казахстанской лингвистике отсутствует достаточно полное представление о вербальном взаимодействии учителя и ученика, речевом поведении преподавателя на занятиях; недостаточно исследованы типы, метаязык и категории педагогического дискурса. Это определяет актуальность проведенного исследования и направляет его в русло лингводидактики.

Цель диссертационного исследования заключается в комплексном анализе английских заимствований в современном русском языке и выявлении их лингводидактического потенциала для формирования педагогического дискурса в Казахстане начала XXI века.

Поставленная цель обусловливает необходимость решения следующих **задач**:

1) охарактеризовать научно-образовательные тренды современного Казахстана и метаязык исследования;

2) составить корпус заимствованных слов – англицизмов современного русского языка Казахстана и охарактеризовать ключевые понятия педагогического дискурса;

3) изучить информационно-семиотическую коммуникацию в педагогическом дискурсе эпохи глобализации и цифровизации;

4) описать типологию английских заимствований в педагогическом дискурсе Казахстана;

5) установить путь проникновения англицизмов в русский язык и способы их языковой адаптации к нормам русского языка;

6) охарактеризовать речевой портрет педагога и его речевое поведение в условиях казахстанского полиязычия с учетом лингводидактического потенциала электронного портала вуза;

7) разработать методические материалы для эффективного усвоения заимствованной лексики и составить модель педагогического словаря на основе выявленных метакогнитивных стратегий преподавателя.

Исследование процесса заимствования в рассматриваемый период послужило выработке **гипотезы**, позволяющей предположить, что русский язык Казахстана изменяется в силу смены технологических и научно-образовательных парадигм и испытывает достаточно сильное влияние со стороны английского языка, проявляющееся в заимствовании англицизмов в педагогический дискурс и обучающие практики. В период стремительных технологических изменений, периода пандемии и цифровизации появление и внедрение новых заимствований-англицизмов в педагогический дискурс, как следствие объективных факторов (новых образовательных и научных трендов, активизации международного сотрудничества и мобильности педагогов и студентов) существенно увеличивается.

Предмет исследования – английские заимствования в современном русском языке, эксцерпированные из педагогического дискурса Казахстана

начала XXI века, с акцентом на качественную оценку их использования в зависимости от восприятия концептуально-терминологического аппарата различными целевыми аудиториями.

Объектом исследования являются процессы использования английских слов и выражений в педагогическом дискурсе с опорой на существующие условия культуры, языковую среду и научно-образовательные тренды.

Источники исследования представляют собой сетевые ресурсы открытого доступа, которые отражают (устную и письменную) речь преподавателей и ученых на различных форумах, посвященных проблемам науки и образования; педагогический дискурс в его письменной и устной форме выявлений из Интернет-ресурсов с записью лекций (архив публичных лекций ученых КазНУ имени аль-Фараби).

Источниками верификации заимствованных слов являются различные лексикографические издания: Толковый словарь современного русского языка конца XX века. Языковые изменения / Под ред. Г.Н. Скляревской; Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX века / Под ред. Г.Н. Скляревской; Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов; Новые слова XXI в.: словарные материалы к спецкурсу по неологии / Составитель Е.В. Маринова; Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).

Материалами исследования послужили образовательные академические нормативные документы, звучащая речь преподавателей и студентов, письменные тексты, контент обучающих платформ, учебников, а также результаты анкетирования, всего более 200 текстов общим объёмом около 1 000 условных страниц (1 условная страница текста = 362 знака с пробелами); для комплексного анализа были привлечены 140 единиц.

Хронологические рамки исследования определяются началом XXI в., периода цифровой и информационной волн (по терминологии Э. Тоффлера) с опорой на анализ звучащей речи педагогов 2020-2023 гг., связанных с пандемией и сменой научно-образовательных парадигм в сторону дистанционного формата, а также использования двух форм работы обучения (онлайн и офлайн).

Научная новизна диссертации определяется тем, что в ней впервые проведен многоаспектный анализ англицизмов в современном русском языке Казахстана на основе анализа педагогического дискурса и речевого поведения педагога нового тысячелетия в условиях глобализации и информационно-технологических изменений. Впервые изучение англицизмов в педагогической практике при обучении русскому языку включает анализ метаязыка педагога, языковых средств и особенностей. Научная новизна исследования также состоит в определении состава, лексико-семантических групп, способов адаптации англицизмов, содержащихся в педагогическом дискурсе (устном и письменном) русского языка в период пандемии.

Методологическую и теоретическую основу настоящего исследования составляет богатый опыт, накопленный в казахстанской и зарубежной лингвистике в области изучения педагогического дискурса. В

работе мы опираемся на теорию и постулаты в области заимствований, предложенные Л.П. Крысиным [6], Л.П. Ефремовым [7], Н.И. Гайнуллиной [8], А.Е. Карлинским [9, 10] и мн. др. Теория дискурса позволяет углубить имеющиеся знания и способствует детальному изучению темы исследования. При этом мы опираемся на труды В.И. Карасика [11], А.А. Кибрика [12, 13], Р. Водака [14], Van Dijk [15] и др.

Для выявления и анализа заимствованных слов важны труды О.С. Ахмановой [4], Е.А. Земской [16], А.И. Дьякова [17], Д.С. Лотте [18] и др. При изучении проблем взаимодействия языков мы опирались на концепции В.В. Красных [19], Л.П. Крысина [20], И.Г. Добродомова [3], А.П. Сковородникова [21], У. Вайнрайха [22] и других ученых. В последние десятилетия интерес к заимствованным словам в русском языке усилился в связи с комплексным анализом билингвизма и транслингвизма в работах У.М. Бахтикиреевой и ее учеников [23].

Теоретические основы, касающиеся адаптации заимствований и их экспликаций заложены в трудах казахстанских ученых (А.К. Казкенова [24], Н.Ж. Шаймерденова [25], и др.), рассматривающих заимствования как в синхронии, так и в диахронии. Лингводидактический потенциал англицизмов раскрыт на основе трудов методистов: М.Д. Джусупова [26], М.Р. Кондубаевой [27], Б.В. Тарева [28] и др.

При решении поставленных задач были использованы следующие **методы и приемы исследования**: эмпирический метод с приемами наблюдения языковых явлений, описательный метод, сравнительный, сопоставительный метод, метод функционально-стилистического анализа, статистический метод, прием сплошной выборки, а также применялся контент-анализ.

Теоретическая инновационность исследования заключается в разработке и эффективном применении подходов к адаптации заимствований в педагогическом дискурсе, что обеспечивает их понимание студентами и улучшает подготовку учебного материала.

Практическая значимость данной работы определяется возможностью использования ее результатов, выводов на основе полученного теоретического и фактического материалов при обучению русскому языку, выработке рекомендаций, пополнении корпуса англицизмов и разработке модели объяснительного словаря педагогического дискурса эпохи пандемии.

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечиваются:

а) многоаспектной методикой исследования материала с контролем результатов по разным параметрам;

б) выбором лексического материала – более 140 слов, подтверждающим корреляционные отношения между графикой русского и английского языков;

в) анализом материалов этимологических, терминологических, толковых словарей рассматриваемых языков, специализированных периодических изданий в сфере педагогического дискурса;

г) использованием лексем, содержащихся в Национальном корпусе русского языка.

Считаем уместным подчеркнуть практическую ценность настоящего исследования, так как в заключении перспективы исследования итогом работы является проект словаря английских заимствований в педагогическом дискурсе конца XX – начала XXI века.

Структура диссертации. Цель и задачи исследования определили структуру диссертации, которая состоит из введения, трёх глав, заключений и приложения.

Основные положения выносимые на защиту:

1. Современные научно-образовательные тренды в Казахстане отражают глобальные информационно-технологические изменения и требуют интеграции новых методов и подходов в образовательный процесс, что проявляется в международном сотрудничестве, академической мобильности и использовании единого европейского стандарта в образовании. В результате этого наблюдается увеличение числа заимствований из английского языка в современный русский язык Казахстана, в частности репрезентация их в педагогическом дискурсе. Метаязык исследования с установкой на английские заимствования в сфере образования и науки Казахстана позволяет структурировать и анализировать тенденции, способствующие более глубокой интеграции национальной образовательной системы в глобальное цифровое пространство.

2. В современном русском языке Казахстана наблюдается активное заимствование англицизмов, что связано с глобализацией, информационно-технологическими процессами и усилением межкультурных контактов. Ключевые понятия педагогического дискурса включают как исконные термины, так и заимствованные и адаптированные английские слова, которые обогащают, интернационализируют и модернизируют профессиональный педагогический дискурс.

3. В эпоху глобализации информационно-семиотическая коммуникация становится основой эффективного взаимодействия в педагогическом процессе, объединяя различные культурно-образовательные и языковые элементы. Педагогический дискурс трансформируется под влиянием глобальных информационных потоков, что требует адаптации англицизмов в системе современного русского языка. В процессе обучения русскому языку происходит усвоение новой терминосистемы в результате научно-педагогического общения педагогов и обучающихся.

4. Английские заимствования в педагогическом дискурсе Казахстана классифицируются по различным критериям (семантическим, структурным и функциональным). Данные заимствования оказывают значительное влияние на обновление профессиональной лексики педагогов, позволяя им лучше адаптироваться к изменениям в образовательной среде и применять современные подходы в обучении.

5. Основные пути проникновения англицизмов в русский язык Казахстана включают медиаканалы, образовательные программы и профессиональную коммуникацию, особенно периода пандемии, когда онлайн обучение стало реальностью и закономерностью на весь 2020 год.

Языковая адаптация англицизмов происходит через фонетическую, морфологическую и синтаксическую интеграцию в нормы русского языка, что позволило сохранить его лексическую целостность и динамичность.

6. Речевой портрет педагога в Казахстане характеризуется би- и полиязычной средой, включающей в себя элементы как казахского, русского, так и английского языков. Электронные порталы вузов Казахстана предоставляют собой интересные и увлекательные платформы для развития лингводидактических стратегий, способствующих эффективному использованию многоязычного образовательного потенциала.

7. Методические материалы, направленные на педагогическую деятельность должны включать упражнения и задания с ориентацией на практическое усвоение и закрепление заимствованной лексики в образовательной среде. Предложенная модель педагогического словаря учитывает метакогнитивные стратегии преподавателя и обеспечивает глубокое и осознанное освоение новых терминов и понятий обучающейся молодежи.

Основные положения и результаты диссертационного исследования были **апробированы** в международных научных изданиях, из них 1 статья в журнале, входящем в базу цитирования SCOPUS, 5 статей в ведущих рецензируемых журналах и изданиях, рекомендованных КОКНВО РК, 11 статей в международных конференциях (из них 5 статей в РИНЦ, 1 статья ВАК Узбекистана).

1. Axiological Approach as a Factor of University Curriculum Language // XLinguae. – 2024. – Volume 17. – Issue 2. – P. 268-279. DOI: 10.18355/XL.2024.17.02.18;

2. Borrowings within Educational and Sociocultural Context (based on the Russian language) // Eurasian Journal of Philology. Science and Education. Вестник КазНУ имени аль-Фараби. – Алматы: КазНУ, 2021. – № 2. – С. 202-206. (в соавт.: Шаймерденова Н.Ж., Байманова Л.С.)

3. Научно-образовательные парадигмы и языковое развитие в Казахстане // XIII Багизбаевские чтения «Актуальные проблемы современной филологии: теоретические проблемы и прикладные аспекты». Вестник КазНУ имени аль-Фараби. Серия филологическая. – Алматы, 2022. – № 2. – С. 135-141. (в соавт.: Шаймерденова Н.Ж.)

4. Globalization in pedagogical discourse // Вестник КазНУ имени аль-Фараби. Серия филологическая. – Алматы, 2023. – 190(2). – С.102–111. DOI https://doi.org/10.26577/EJPh.2023.v190.i2.ph10 (в соавт.: Шаймерденова Н.Ж.)

5. Заимствования в педагогическом дискурсе русского языка: от графики к сетевым ресурсам // Tiltanym. – 2024. – (Vol.1). – С. 166-176. https://doi.org/10.55491/2411-6076-2024-1-166-176 (в соавт.: Кулмаматов Д.С., Кенесова М.)

6. Kazakhstan modern culture and linguistics in the context of humanitarization of education // Вестник Кокшетауского университета имени Ш. Уалиханова. Серия филологическая. – 2024. – № 3. – С. 255-263. (в соавт.: Шаймерденова Н.Ж., Бурибаева М.А.)

Основные положения и результаты исследования обсуждались на следующих международных конференциях:

1. Формирование концептосферы политического дискурса. // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 5-летию педагогической деятельности профессора Э.Д. Сулейменовой, «Горизонты современной лингвистики». – Алматы: КазНУ, 2020. – С.118-122. ISBN: ISBN 978-601-04-5127-8

2. Заимствования в современном русском языке: способы проникновения англицизмов и их употребление. // Международная научно-практическая конференция «Филологические науки в контексте инновационных исследований». – Bakı: Mütərcim.: BSU (Бакинский Славянский Университет), 2020. – С. 291-295.

3. Педагогический дискурс в вузах Казахстана: от исследований А. Щукина к обучению русскому языку. // Материалы международного научно-просветительского форума, посвященного 100-летию со дня рождения казахстанского ученого-лингвиста, доктора филологических наук, профессора Моисея Михайловича Копыленко «Выдающиеся ученые-филологи: история и современность». – Алматы: КазНУ, 2021. – С. 98-103. ISBN 978-601-04-5232-9

4. «Заимствования в педагогическом дискурсе русского языка: необходимость или дань моде» // Международная научно-практическая конференция, посвященная 30-летию Независимости Республики Казахстан и 20-летию Казахстанского филиала Московского университета «Филологическая наука в образовательном пространстве современного Казахстана». – Нур-Султан: Казахстанский филиал Московского университета им. М.В. Ломоносова, 2021. – С. 223-230. РИНЦ ISBN 978-601-7804-92-3

5. Проявление глобализации в педагогическом дискурсе // XVII Виноградовские чтения: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет, 2021. – С. 274-280. (входит в базу РИНЦ)

6. Педагогический дискурс в условиях глобализации (на материале английских заимствований) // II Международный конгресс «Языковая политика стран Содружества Независимых Государств (СНГ)»: Сборник тезисов II Международного конгресса (Алма-Ата, 26–28 октября 2021 года). – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 169-170. (входит в базу РИНЦ)

7. Педагогический дискурс в условиях социального дистанцирования // Международная научно-практическая конференция на тему «Общечеловеческие и национальные ценности на Великом Шелковом пути: язык, образование и культура», Самаркандский государственный институт иностранных языков совместно с Шанхайским университетом иностранных языков. – Самарканд, Узбекистан, 2022. – С.29-31.

8. Экстралингвистические и интралингвистические факторы заимствований в современном русском языке // Scientific-methodological electronic journal “Foreign Languages in Uzbekistan”. – 2022. – No. 5 (46). – С. 7-

16. ISSN: 2181-8215 (online), (входит в базу ВАК Узбекистана, РИНЦ). (в соавт.: Кулмаматов Д.С.)

9. Заимствованная лексика в социокультурном и образовательном контексте (на материале русского языка) // VIII Международная научно-практическая конференция «Би-, поли-, транслингвизм и лингвистическое образование», Российский университет дружбы народов. – Москва: Российский университет дружбы народов, 2022. – С. 233-240. (входит в базу РИНЦ)

10. Philology as Resource of Modern Media Education: Books, Loans and Translation Issues // Social communications: the challenges of the present for Journalist's Day // Conference Proceedings of I International Scientific Symposium. – Kiev, 2023. – P. 25-32. DOI: 10.31617 (в соавт.: Шаймерденова Н.Ж., Букетова Н.И.)

11. Профессиональное филологическое образование в Казахстане: традиционные и инновационные методы в эпоху цифровой трансформации // Актуальные проблемы обеспечения качества высшего образования в условиях глобальных изменений. Сборник материалов Международного круглого стола, КазУМОиМЯ им. Абылай хана. – С. 140-145. (в соавт.: Шаймерденова Н.Ж.)

1 ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

1.1 Понятие институциональных форм общения

Во время осуществления своей деятельности человек вступает в интеракцию, что и определяет его как существо социальное, как часть единой системы межличностных и деловых взаимоотношений. По справедливому мнению А.А. Леонтьева, «общество воспроизводит себя в человеке и производит человека, чтобы творить человеческий мир, … обогащать социально-исторический опыт и, опираясь на него, делать очередной шаг вперед» [29, с.21-22].

При взаимодействии людей происходит не только обмен информацией, а также навыками и опытом в различных областях деятельности, что можно назвать общением [30, с.330]. При всем многообразии форм и способов общения (в том числе вербального и невербального), видов (формальных, неформальных и т.д.); типов (межличностных, межгрупповых, межкультурных и т.п.), оно наиболее точно отображает специфику человеческого общества. Основополагающим фактором в организации социума является общение, которое обусловливает возможность жить и развиваться в нем, сопоставляя свои действия с поведением других людей.

В области исследований коммуникации велась активная работа, в ходе которой ученые применяли разнообразные методы и подходы. Это привело к формированию множества мнений и споров между исследователями относительно определения термина «общение». Согласно результатам исследований, в научных публикациях можно насчитать около десяти определений [31, с.10], тогда как в зарубежных источниках их количество достигает примерно ста [32, с.46-54].

Когда мы говорим о единстве общения и деятельности, мы подразумеваем, что «любые формы общения представляют собой специфические формы совместной деятельности людей» [33, с.91]. Однако принцип единства этих понятий не означает однозначного толкования их взаимосвязи. Общение и деятельность могут восприниматься как две стороны социального существования человека [34] или как явления в соотношении род – вид, где общение рассматривается как разновидность деятельности. Взаимодействие в общении – это не просто наложение или параллельное развитие различных деятельностей, а взаимодействие субъектов, выступающих как партнеры [35, с.127].

Одной из наиболее удачных классификаций можно отметить предложенную М.С. Каганом концепцию сетевого общения (Рис.1). Данная концепция предполагает учет общего числа участников интеракции, а также ряд признаков, к числу которых относятся коммуникативные, личностные и социальные [36, с.02-249]:

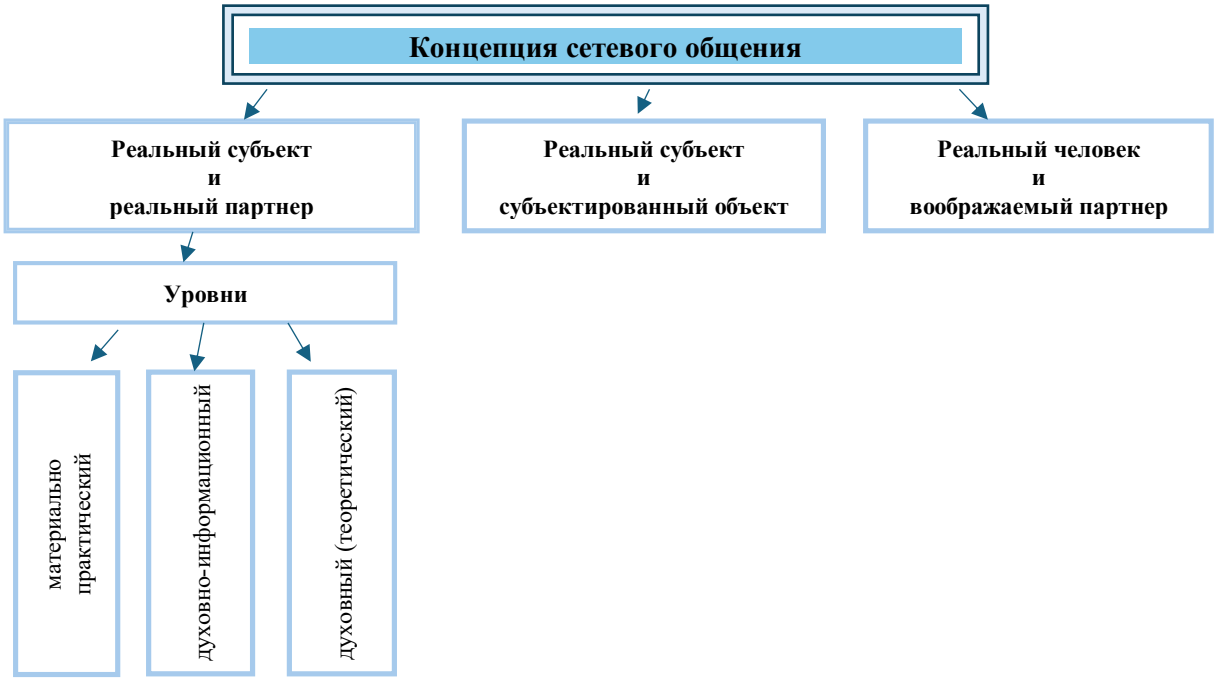


Рисунок 1 – Концепция сетевого общения Когана М.С.

1. Создание реальных отношений между реальным субъектом и реальным партнером.

Подобный вид общения может иметь три уровня: материально-практический, духовно-информационный и духовный (теоретический).

2. Построение отношений между реальным субъектом и субъективированным объектом, который является лишь иллюзорным партнером.

Однако, поскольку ценность объекта обусловливается его наделением свойствами субъекта, человек может вступать в общение с носителем ценности как с реальным субъектом (хотя он не является инициатором общения). Это наиболее отчётливо проявляется в отношениях людей с животными.

3. Присутствует возможность общения между реальным человеком и его воображаемым партнером (квазисубъектом).

Если при общении с иллюзорным партнером реальный человек, являющийся объектом для контакта, имеет место быть, но его коммуникативные функции только кажутся реальными, то данный вид общения не несет в себе двойственности: субъект здесь является лишь фантазией, которая существует лишь в воображении.

4. Для того чтобы общаться с вымышленными партнерами необходимо иметь в виду, что они являются художественными персонажами.

Для нашего исследования интерес представляет первый тип общения с реальной субъектно-коммуникативной функцией всех партнеров, а в частности, один из его видов – институциональное [11, с.190], или представительское [36, с.207], или ролевое [37, с.23] общение, так как в центре большинства дискурсных и текстоаналитических подходов стоит понятие

«действие», и тексты/дискурсы понимаются как комплексные коммуникативные действия в соответствии с социальными правилами.

Институциональное общение – это форма коммуникации, происходящая в рамках определённых организаций или учреждений (институтов), таких как школы, университеты, медицинские учреждения, государственные структуры и т.д. Его характерной особенностью является наличие формальных правил и норм, которые регулируют взаимодействие между участниками. По мнению М.С. Кагана, «в институциональном общении партнеры выступают не как свободные, суверенные личности, но как представители тех или иных социальных групп или институтов» [36, с.207].

В институциональном общении действительно важное место занимают роли и статусы, которые определяют взаимодействие участников.

Статус указывает на фиксированное положение индивида в социальной структуре, связанно с его профессиональной или должностной позицией. Это своего рода исходная точка, которая задается объективными потребностями и требованиями данного института. Например, в образовательном учреждении можно выделить статусы преподавателя, студента, администратора и так далее. Каждый из них выполняет свои функции в системе, и эти функции продиктованы целями и задачами института.

Социальная роль, напротив, представляет динамическую реализацию статуса. Она проявляется в поведении и коммуникации, в том, как человек исполняет свои обязанности и взаимодействует с другими участниками процесса. Например, роль преподавателя в образовательном учреждении может включать не только формальное преподавание и контроль за успеваемостью, но и неформальное общение, наставничество, поддержку студентов. Взаимодействие участников института регулируется социальной нормой, которая устанавливает стандарты поведения и служит критерием для оценки действий членов института. Социальные нормы также определяют санкции для тех, кто отходит от установленных правил [38, с.136].

Педагогика как сфера знаний имеет длительную историю становления и развития, поскольку неразрывно связана с развитием человеческого общества. Известно, что объединения по типу современных школ существовали глубоко в древности, например, в Древнем Египте (а это более 2,5 тысяч лет до нашей эры) [39, с.9].

Взаимодействие участников внутри образовательной системы (как устное, так и письменное), а также все условия, которые порождают эту интеракцию, определяют особый вид институционального дискурса.

Каждый тип институционального дискурса обладает специфическими особенностями, которые соответствуют целям, задачам и ценностям конкретного общественного института. *Политический дискурс* направлен на представление и обсуждение политических идей, решений, идеологий, формирование общественного мнения и управление общественным сознанием. *Юридический дискурс* используется в правовых учреждениях и процессах, включающий тексты законов, судебные решения, адвокатские заключения и отличается точностью формулировок, высокой степенью

формализации. *Военный дискурс* ориентирован на взаимодействие в рамках военных структур, включает приказы, инструкции, отчёты, что требует дисциплины и чёткости в коммуникации. *Медицинский дискурс* – это общение в медицинских учреждениях, включающее врачебные консультации, диагностику, терапию, а также использование специализированной медицинской терминологии. *Рекламный дискурс* направлен на продвижение товаров и услуг, убеждение потенциального потребителя с использованием манипулятивных и эмоциональных стратегий [11, с.191].

Предметом нашего исследования выступает *педагогический дискурс*, а именно, анализ взаимодействия субъектов образовательной среды: учитель-ученик, преподаватель-студент в контексте конкретного учебного заведения (школы, колледжа, вуза, системы вузов, академии и т.д.). Цель педагогического дискурса – социализация индивида в соответствии с нормами и положениями системы. Поведение участников педагогического дискурса обусловлено определенными их статусными ролями (позиции ученик-учитель, студент-преподаватель).

Институциональный характер взаимодействия проявляется в различных степенях. В центре институционального дискурса находится коммуникация между основными статусно неравными участниками, то есть представителями и получателями услуг. Представители (например, преподаватели) представляют социальные учреждения, тогда как получатели (школьники, студенты) не связаны с этими институтами на уровне участия в их структуре. Представители активно участвуют в данных ролевых отношениях [40, с.1186]. Их статус остается неизменным, в то время как получатели варьируются, поскольку любой институт нуждается в притоке новых людей для поддержания своей деятельности, что обеспечивается за счет расширения рамок института или смены поколений.

В отличие от межличностного дискурса, где значительную роль играют личные качества, эмоции и стиль общения, *институциональный дискурс* гораздо более формализован и стандартизирован. Участники здесь взаимодействуют не как личности со всеми своими индивидуальными особенностями, а как *носители определённых ролей и статусов*, обусловленных социальными нормами и правилами конкретного института. Участие в таком дискурсе требует от собеседников так называемого сглаживания (в некоторых случаях стирания) индивидуальных особенностей, адаптации к установленным шаблонам и следования ролевым предписаниям, которые способствуют эффективному и безопасному взаимодействию [41, с.42]. В этом формате общения усиливается акцент на неравенстве позиций участников.

Как считает В.В. Богданов, институциональный дискурс создает *безличную и объективную* среду общения, где личные мотивы и эмоции отходят на второй план, уступая место роли, которую каждый участник обязан выполнять в рамках своей позиции в институте [42, с.11].

1.2 Лингвистические подходы к изучению дискурса

Понятие *дискурса* в настоящее время является многозначным и интерпретируется по-разному в различных научных трудах. По мнению одних учёных, «дискурс является даже более важным центральным объектом лингвистики, так как он заведомо не является теоретическим конструктом, и есть точка зрения, что лингвистика могла бы избавиться от многих своих заблуждений, если бы начала как бы «с нуля», исследуя реально зафиксированные образцы дискурса» [12, с.127].

В след за Т.А. ван Дейк, первые исследования дискурса берут своё начало в античных трактатах, сфокусированным на риторике и этике, но как междисциплинарное направление дискурс-анализ стал развиваться значительно позже – в сер. 60-х годов прошлого столетия [43, с.153-154].

Зелиг Хэррис**,** один из основоположников современного анализа дискурса, расширил границы лингвистического анализа, введя этот термин для обозначения метода, который охватывает не только анализ отдельных предложений, но и стремится к пониманию связной речи в более широком культурном и социальном контексте. Таким образом, анализ дискурса стал инструментом для изучения того, как язык соотносится с культурными и социальными аспектами [44, с.3-4]. В 70-х годах термин «дискурс» получил широкое распространение и стал использоваться в разных научных областях, что привело к появлению множества подходов к его определению в лингвистике (когнитивный, социолингвистический, прагматический, социокультурный и др.) [45, с.656].

Формально-структурный подход к дискурсу акцентирует внимание на его текстовой и структурной составляющей[43; 46; 47; 48; 49; 50]. В данном контексте *дискурс* рассматривается как реальная текстовая данность, что предполагает акцент на формальные свойства и структуру текста, а не на его социокультурные или прагматические функции [45, с.657]. Это определение опирается на концепцию дискурса как связного, завершённого текста, обладающего внутренней логикой и текстовой связностью.

Т.М. Николаева, отмечая многозначность термина «дискурс», предлагает следующую трактовку: 1) связный текст (последовательный связанный текст, более развёрнутый, чем предложение или реплика); 2) устно-разговорная форма текста (представляет дискурс как реалию устной коммуникации); 3) диалог (процесс интеракции между собеседниками сформированный последовательностью реплик); 4) группа связанных высказываний (совокупность связанных высказываний, объединённых единой темой или идеей, что позволяет выделять смысловые связи между частями текста; 5) речевое произведение как данность (письменная или устная) – в этом понимании дискурс является законченным речевым произведением, представленным либо в письменной, либо в устной форме [47, с.467].

Функционально-структурный подход к дискурсу действительно придаёт значение использованию языка в социальном контексте, акцентируя внимание на функциях, которые язык выполняет в процессе коммуникации[51]. Здесь дискурс понимается не просто как связный текст, а как форма взаимодействия,

где анализируются цели и способы выражения, а также социальные и культурные факторы, влияющие на его структуру и содержание [52, с.65]. Этот подход рассматривает дискурс через призму функциональности языка, что означает изучение не только структуры, но и роли каждого компонента в тексте, «анализ дискурса неизбежно предполагает анализ языка в его использовании» [53, с.1].

Концепции Пражского Лингвистического кружка внесли значительный вклад в функционально-структурное понимание языка: «...к лингвистическому анализу нужно подходить с функциональной точки зрения. С этой точки зрения язык есть система средств выражения, служащая какой-то определенной цели» [54, с.123].

Эмиль Бенвенист положил начало основам теории дискурса как прагматизированной формы текста, выделив дискурс как особый тип речевого акта, связанный с личным участием говорящего. Исследователю удалось придать термину «дискурс» специализированное значение, отличное от французского общего понимания как просто «речь». В его концепции дискурс стал обозначать *речь, присвоенную говорящим*, то есть высказывание, где говорящий активно участвует и вносит свою субъективность. Бенвенист также предложил важное различие между двумя типами высказываний: 1) *планом повествования (récit)* – повествование, построенное так, чтобы дистанцироваться от говорящего. В этом случае говорящий выступает как «внешний наблюдатель»; 2) *планом дискурса (discours)* – он предполагает активное присутствие говорящего, который делится своим опытом, мнением или взглядом на события. В дискурсе говорящий вводит личное отношение, выражает свои намерения и учитывает собеседника. «Речь [discourse] следует понимать при этом в самом широком смысле, как всякое высказывание, предполагающее говорящего и слушающего и намерение первого определенным образом воздействовать на второго. Таким образом, различие, которое мы проводим между историческим повествованием [récit] и речью [discourse], никоим образом не совпадает с различием между письменной и устной разновидностями языка» [55, с.276, 299].

Под влиянием идей Э. Бенвениста многие исследователи начали рассматривать дискурс как нечто большее, чем просто текст или связную речь, акцентируя внимание на *социальных, когнитивных и коммуникативных аспектах* его использования [56, 57, 58, 59 и др.].

Третий подход, основанный на *прагмалингвистической модели дискурса***,** выстраивает концепцию дискурса на базе коммуникативной деятельности, подчеркивая его динамическую природу как акта коммуникации, в отличие от статичной структурной модели речевой деятельности. Прагмалингвистическая модель дискурса акцентирует внимание на *коммуникативной функции текста***,** где анализируется не только структура, но и функции, которые текст выполняет в рамках общения [58, с.8-9].

В рамках этой парадигмы Ю.Н. Караулов развивает идею о том, что языковая личность структурирована на нескольких уровнях, каждый из которых отражает определённые аспекты её языковых и когнитивных

возможностей. Караулов выделяет три уровня языковой личности [60]. Это трехуровневое деление позволяет рассматривать язык не только как набор формальных конструкций, но и как систему когнитивных и мотивационных связей, отражающих глубинные аспекты языкового сознания.

В отличие от системно-структурного подхода, коммуникативно-прагматическая парадигма акцентирует внимание на личных взаимодействиях, рассматривая коммуникацию как последовательность речевых актов и шагов, которые вместе формируют дискурс.

В научной литературе речевой акт это «целенаправленное речевое поведение, совершаемое в соответствии с правилами, принятыми в данном обществе. Это единица нормативного социоречевого поведения в рамках определенной коммуникативной ситуации» [61, с.108].

В.А. Хомяков указывает на то, что теория речевых актов, будучи ориентированной на отдельные речевые единицы и их функцию в передаче намерения, упрощает модель взаимодействия, представляя её в статичном и ограниченном виде. Она не учитывает динамический характер коммуникации, в котором важную роль играют культурные и социальные нормы, статус участников, их предшествующий опыт, ожидания и цели. Все эти факторы формируют контекст, в рамках которого смысл высказывания может значительно меняться [62, с.13].

По мнению М.И. Кобозевой, теория речевых актов важна, так как акцентирует внимание на осознаваемом намерении говорящего, что является ключевым для успешного понимания и анализа коммуникативных процессов [63, с.20-21].

Теория речевых актов получила широкое и разностороннее освещение в зарубежной лингвистике и является одним из центральных направлений в прагматике. Эта теория исследуется с разных точек зрения [63; 64; 65; 66; 67; 68]. В последние годы теория речевых актов широко применяется в анализе дискурса, медиакоммуникации и изучении речевых жанров. Применение теории к различным сферам (таким как деловое общение, педагогика, массовые коммуникации) позволило расширить её использование, показав, как речевые акты функционируют в разных типах дискурсов и какую роль они играют в установлении коммуникативных целей и взаимодействий.

Классическая модель речевого акта включает три компонента: 1) локуция, то есть сам акт высказывания, 2) иллокуция – выражение поведенческой цели, и 3) перлокуция, отражающая эффект или результат сказанного [69, с.153-155]. Основной акцент в речевом акте делается на иллокутивный компонент, который представляет собой инструмент для достижения целей коммуниканта.

Вольфганг Вундерлих, немецкий лингвист, внёс значительный вклад в теорию речевых актов, предложив свою классификацию, которая отличается от предложенной Джоном Серлем. Вундерлих выделил пять типов речевых актов, основываясь на их коммуникативных функциях [70, с. 310].

В широком смысле речевое воздействие охватывает любые целенаправленные акты общения, при которых один участник (субъект)

использует речевые средства для влияния на другого участника (объект). Цели воздействия включают: 1) установление и поддержание коммуникации (привлечение и удержание внимания, создание положительного фона взаимодействия), 2) собственно воздействие – побуждение объекта к действиям (выявление потребностей, демонстрация мотивирующих факторов и направление на выполнение конкретных действий, которые помогут достичь целей).

Цель речевого воздействия направлена на создание условий для изменения деятельности объекта или группы, а успешность воздействия определяется реальными изменениями, произошедшими в результате общения. Основой речевого акта, как считает В.И. Карасик является коммуникативное намерение говорящего, требующее активных действий для его реализации [71].

Л.М. Медведева детализирует структуру речевого акта, выделяя его составные части и указывая на их разноплановость и сложность. Эти компоненты формируют общую структуру речевого акта и позволяют понять, как он функционирует в коммуникации: иллокуция (это намерение или цель, с которой производится речевой акт); участники; высказывание (форма речи, посредством которой реализуется иллокутивное намерение); социальный контекст (среда, в которой осуществляется коммуникация, влияющая на форму и содержание речевого акта); условия коммуникации, включающие пресуппозиции [72, с.42-44].

Четвертым подходом, в изучении дискурса является критический анализ [14], как «единая перспектива при осуществлении языкового, семиотического или дискурсивного анализа» [15]. По мнению зарубежного исследователя Р. Водака [14, с.7], понятие критического анализа возникло в лингвистике под влиянием трудов Ю. Хабермаса и в целом Франкфуртской школы. В основе данного анализа лежит желание изучить имплицитные, неявные отношения, которые реализуют позиции власти, иерархии и т.д. Эти позиции, как считает ученый, выражены в языке.

Подход к изучению дискурса через *концепцию языковой личности* сосредотачивается на том, как человек, обладающий определенными языковыми и когнитивными способностями, активно формирует и организует дискурс. Языковая личность выступает не только как носитель языка, но и как деятельный субъект, который посредством языка выражает свои мысли, эмоции и намерения, а также воздействует на собеседника и окружающую среду. Способности, которые личность применяет в построении дискурса, формируют взаимозависимость между структурой дискурса и коммуникативными навыками личности [73]. Способность личности раскрывать свои дискурсивные возможности зависит от условий общения и индивидуальных особенностей участника. О конкретной языковой личности можно говорить лишь в случае ее проявления через уникальные дискурсивные черты.

В.З. Демьянков подчеркивает, что развитие лингводидактической теории коммуникативной компетенции в гуманитарных исследованиях играет

важную роль в понимании личностных прав и ценностей. Это направление исследования помогает сместить акцент от сугубо структурного и формального анализа языка к рассмотрению человека как субъекта общения, обладающего уникальными правами и ответственностью. Таким образом, лингводидактическая теория способствует переосмыслению роли личности в коммуникации, подчеркивая, что каждый участник общения обладает неотъемлемыми правами на выражение, понимание и уважение своих индивидуальных ценностей и мнений [74].

В.В. Богданов подчеркивает *важность разделения знаний на энциклопедические и лингвистические* в рамках теории искусственного интеллекта, что имеет значительное значение для моделирования понимания и генерации языка [75, с.26]. Важная часть энциклопедических знаний связана с информацией о том, что может стать предметом обсуждения: от исторических событий до повседневных ситуаций. Эти знания создают основу для того, чтобы строить разговоры и понимать окружающий контекст. Лингвистические знания**,** в отличие от энциклопедических, касаются *внутренней структуры и системности языка*.

Для полноценного общения необходимы оба типа знаний, но этого также недостаточно. Возможность создавать бесконечное множество уникальных предложений из ограниченного набора языковых единиц требует знания не только грамматических и семантических правил, но и интерактивных правил общения, регулирующих обмен речевыми действиями и способствующих динамике диалога [76].

Понимание знания как информации, с которой можно осуществлять различные когнитивные операции, дополняется понятием коммуникативной компетенции, т.е. «навыки и знания, необходимые для понимания чужих и порождения собственных моделей речевого поведения, которые соответствуют конкретным целям, ситуациям и контексту общения» [76, с.46-47; 77], или «внутренний ресурс для создания эффективного коммуникативного акта» [78].

Коммуникативная компетенция – это способность эффективно и адекватно взаимодействовать в разнообразных ситуациях общения, и она действительно не является врождённой. Вместо этого, коммуникативная компетенция развивается в процессе социализации, по мере того как человек накапливает жизненный и коммуникативный опыт, взаимодействует с разными людьми и адаптируется к различным социальным контекстам [79]. Даже в пределах одной профессиональной группы коммуникативные знания и умения у участников общения могут значительно различаться, что зачастую ведет к доминированию более компетентного собеседника. Коммуникативная компетенция подразумевает способность не только устанавливать и поддерживать контакт с другим человеком, но и делать это в соответствии с нормами и правилами, принятыми в конкретном языковом сообществе.

Если участник общения обладает высоким уровнем компетентности во всех трех ее аспектах (т.е. лингвистическом, социокультурном и прагматическом), он становится коммуникативным лидером. Такой лидер

способен эффективно выражать ценную и актуальную информацию, структурировать ее в понятной форме и донести ее до собеседников, создавая комфортные условия для взаимодействия через гибкость языка [75].

«Лингвистический энциклопедический словарь» (ЛЭС) определяет дискурс как «связный текст, объединенный прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, рассматриваемый в событийном аспекте; речь как целенаправленное социальное действие и компонент взаимодействия, включенный в механизмы сознания (когнитивные процессы)» [2, с.136]. Следовательно, его ключевые характеристики включают связность, обусловленность внешними факторами, событийную природу и функцию как формы социального действия.

Для всестороннего понимания дискурса важно рассмотреть его соотношение с текстом и речью, двумя ключевыми лингвистическими концепциями.

Существует ряд подходов к понятию «текст» – грамматический, коммуникативный, психолингвистический, стилистический, и другие. В зависимости от выбранной парадигмы, текст трактуют как «последовательность знаковых единиц, связанных смыслом и обладающих связностью и цельностью» [2, с.507], «материальное воплощение речевой деятельности, которое отражает весь комплекс психологических условий ее реализации, а также индивидуально-психологические черты ее субъекта» [80]. Текст понимают как «отражение реальности, выраженное через элементы языка, средство хранения и передачи информации, форму существования культуры, продукт исторической эпохи, отражение внутреннего мира личности» [81] и как «единое языковое целое художественной речи» [82].

Текст также рассматривают как письменно зафиксированную форму: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разного типа лексической, грамматической, логической, стилистической связью, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [83]. «Под текстом понимают такую упорядоченную и письменно зафиксированную совокупность языковых знаков, которая вместе с заголовком образует законченное и литературно обработанное речевое произведение» [84].

При рассмотрении бинарности «текст – дискурс» мы рассматриваем текст как результат речевой деятельности, устной или письменной, вычленяемого из речи, либо как ряд текстов в противоположность к не-тексту с определенными категориями (адресатность, связность, соотносимость с другими текстами, целостность, членимость, и др.), выделяемые на основе анализа не-текста. Данный подход представляется методологически правильным, так как «текст – это предельная единица языка. Для характеристики речевой деятельности необходим выход в психологию и социологию, объяснить же текст, не

прибегая к толкованиям культурного плана, можно лишь на формально-поверхностном уровне» [71, с.22].

Основа коммуникативно-функциональной теории дискурса представлена направлением «от конкретного текста (фрагмента текста) – к типу речевой деятельности» [85]. Данное направление помогает исследовать стратегии и тактики построения текста: семантическую, синтаксическую, стилистическую, прагмалингвистическую. Следовательно, основной идеей дискурса выступает идея развития, развертывания.

Сопоставляя понятия «дискурс» и «речь», речь понимают как вид деятельности и как «языковой материал» с рядом отдельных актов говорения и понимания [2, с.142]. «... В одних случаях мы называем речью определенную деятельность человека как самый процесс общения, осуществляемый средствами языка. В других случаях мы называем речью то, что является конечным результатом этого процесса...» [86]. Таким образом, речь – это и процесс говорения (речевая деятельность) и его результат в речевых произведениях, сохраняемых в памяти или письменных источниках.

Разнообразие форм речевой деятельности обусловливает существование множества типов речи, которые служат специфическими инструментами для различных коммуникативных целей и ситуаций. В этом контексте термин «дискурс» используется как широкое обозначение разнообразных видов речи, с коммуникативным задачами и языковыми особенностями [2, с.414]. Понимание типов речи и их значений складывается на основе как лингвистических, так и экстралингвистических факторов, что позволяет воспринять дискурс не только как текст, но и как часть более широкой системы человеческого взаимодействия.

В отличие от объективного повествования, дискурс характеризуется выраженной социальной направленностью и уникальными грамматическими особенностями, включая использование различных временных форм, выбор местоимений, модальных средств и других языковых инструментов, указывающих на специфические коммуникативные установки. Дискурс, как правило, строится на основе устойчивых социальных контекстов и часто представляет собой институционализированные формы общения, такие как образовательный, политический, медицинский или военный дискурс, которые формируют поведенческие модели и ожидания участников.

Дискурс фокусируется на социальных нормах и правилах взаимодействия. Он имеет более формализованную структуру, регулируется контекстом, ролью участников и культурными ожиданиями. Дискурс также направлен на достижение коммуникативных целей и носит социально значимый характер. В рамках дискурса важно соблюдать нормы и правила общения, что особенно актуально в институциональных или профессиональных ситуациях.

Речь, в отличие от дискурса, больше отражает личностные и индивидуальные черты говорящего. Она может варьироваться по интонации, ритму и артикуляции, добавляя оттенки, которые передают эмоциональное и

психологическое состояние говорящего. Речь чаще связана с проявлением субъективности и не всегда подчинена строгим правилам, как дискурс.

Таким образом, дискурс можно понимать как более комплексное явление, чем текст, так как он зависит не только от языковых средств, но и от экстралингвистических условий. Это делает дискурс динамическим процессом, тесно связанным с социальными и культурными параметрами. В отличие от текста, дискурс всегда ориентирован на действие и взаимодействие, а от речи – на четкую социальную направленность и структурированность, что позволяет ему выполнять роль не только передачи информации, но и средства реализации социальных отношений и влияния на аудиторию.

1.3 Основные признаки педагогического дискурса

Типы институционального дискурса выделяются условно, поскольку границы между ними не всегда четкие, а некоторые типы могут перекрываться в зависимости от социальной ситуации или контекста. Они имеют исторически сложившийся характер, поскольку каждый тип формировался под влиянием социальных, культурных и политических условий. Эти типы обладают структурой, напоминающей поле, где существует ядро и периферия: ядро составляет основной, стабильный набор характеристик, которые определяют данный тип дискурса, в то время как периферийные черты могут варьироваться и адаптироваться под влиянием внешних факторов.

Кроме того, институциональные дискурсы часто пересекаются. Например, педагогический дискурс может включать элементы административного или юридического, когда речь идет о соблюдении правил, а терапевтический дискурс может пересекаться с педагогическим в ситуации консультирования учащихся. Дж. Фишман выделяет ключевые параметры, которые определяют характер и направление взаимодействия в дискурсе. Среди таких параметров он называет название сферы, роли участников, место и тему общения, что помогает точно определить рамки и особенности каждой коммуникативной сферы [87].

Понятие дискурса охватывает более широкий спектр компонентов, чем просто сфера общения, поскольку включает не только участников и темы взаимодействия, но и такие важные аспекты, как задачи, принципы, тактики, а также подвиды и жанры, формирующие уникальные структуры дискурса.

Коммуникация, как главный стимул к действию, частично контролируется этой потребностью. Значимым здесь является поставленная цель и выработанные задачи, необходимые для создания стратегического плана общения и совокупность действий, направленных на достижение намеченной цели. Цель понимается как то, что «удовлетворяет человеческую потребность и выступает в качестве образа конечного результата» [88; 89], «идеальный образ необходимого блага, воссозданный индивидом и связанный с представлением о шагах, которые он должен предпринять для его достижения» [90].

Цели общения достигаются с помощью специальных коммуникативных стратегий. Под стратегией общения мы понимаем последовательный план действий, который человек использует, чтобы достичь своей цели в разговоре или другом общении. По П.В. Зернецкому [85, с.48], коммуникативная стратегия – это творческий процесс, при котором человек шаг за шагом выстраивает свое поведение, чтобы добиться основной цели.

В стратегии общения можно выделить два ключевых компонента: с одной стороны, это психологический компонент, который помогает достичь нужного воздействия на соучастника беседы; с другой, логический компонент обеспечивающий обоснованную передачу информации [91]. Выстраивая свою стратегию, говорящий фокусируется на запросы своего собеседника в следующих форматах: «общение ради общения, желание контакта, коммуникативной близости; потребность в общении в связи с необходимостью осуществления совместной трудовой деятельности, общение как кооперация; общение как воздействие с целью изменения жизненных позиций индивида» [91, с.56].

Успешная реализация коммуникативной стратегии включает в себя ряд этапов. Во-первых, *анализ условий и подготовку к воздействию на собеседника,* что включает понимание ситуации, характера собеседника и возможности говорящего. В педагогическом дискурсе это адаптация учителем своего стиля общения к критериям текущего урока или мероприятия. Такая адаптация предполагает осознание педагогом своего стиля взаимодействия с аудиторией, а также мысленное обращение к предыдущим контактам с данным классом или группой, чтобы учесть особенности их восприятия и реагирования [92].

Следующим этапом можно считать *предвосхищение и планирование результатов.* Здесь учитель прогнозирует исход общения и планирует конкретные шаги, учитывая текущую ситуацию в классе и учебные задачи. Он оценивает, как ученики могут воспринять материал, какие могут возникнуть вопросы и как можно корректировать объяснение в зависимости от реакции учащихся.

Реализация стратегии и выбор действий – это третий этап, который предполагает использование запланированных действий: от выбора нужных слов и интонаций до последовательности подачи материала. Учитель формулирует задачи и выбирает подходы, которые будут наиболее эффективными для достижения цели, адаптируя свое поведение в зависимости от хода взаимодействия и реакции учеников.

На следующем этапе – *оценка успешности обучения и анализ результатов* – учитель анализирует результаты общения, выявляя удачные моменты и недостатки. Он оценивает, насколько обучающемуся близко удалось подойти к желаемому результату и какие трудности возникли в процессе. Это помогает улучшить дальнейшее взаимодействие.

Саморегуляция и корректировка стратегии. Наконец, завершающим этапом является коррекция коммуникативных задач и подходов для того, чтобы сформировать более эффективные стратегии на будущее. Это позволяет

учителю гибко адаптироваться к потребностям учащихся и улучшать качество общения с каждым новым опытом.

Стратегии педагогического дискурса включают в себя ряд коммуникативных интенций, которые детализируют и направляют основную задачу – социализацию и развитие личности ученика. Эти интенции помогают педагогу выбирать и формулировать цели общения с учениками, ориентируясь не только на передачу знаний, но и на формирование их ценностных ориентиров, социальных навыков и самостоятельности. В.И. Карасик выделяет пять базовых коммуникативных стратегий в педагогическом дискурсе, каждая из которых вносит свой вклад в процесс обучения и воспитания [71, с.6-7].

1) объясняющая стратегия – она направлена на предоставление знаний, формирование у учеников понимания материала и освоение новой информации. В ее основе лежат таки интенции, как разъяснение, уточнение, пример и демонстрация, что позволяет учащимся глубже понять суть изучаемых явлений. Объясняющая стратегия в педагогическом дискурсе сходна с научным дискурсом. Как считают ученые, цель педагога заключается в трансляции знаний и опыта: «Всякий учитель представляет более чем свое личное знание. Он несет с собой традиции человечества и, таким образом, служит каналом, посредством которого распространяется квинтэссенция прошлого» [93].

2) оценивающая стратегия. Оценивание является важным элементом педагогического процесса, позволяющим ученикам получить представление о том, как их усилия и достижения соотносятся с заданными нормами и ожиданиями. В рамках этой стратегии педагог выражает общественную значимость и влияние, оценивая не только академические успехи, но и поведение, активность, инициативу и ответственность. Оценивающая стратегия помогает сформировать у учащихся чувство уверенности и мотивацию к дальнейшему обучению и саморазвитию.

3) контролирующая стратегия ориентирована на проверку уровня усвоения знаний, сформированности навыков и принятых ценностей. Педагог применяет различные формы контроля: текущий, периодический и итоговый, чтобы оценить прогресс учеников и выявить их сильные и слабые стороны. Контроль выполняет не только проверочную функцию, но и корректирующую, помогая ученикам осознавать свои успехи и ошибки и выстраивать эффективные пути для их устранения [94].

Контролирующая стратегия также выполняет важную воспитательную функцию**,** поскольку способствует развитию таких качеств у учеников, как ответственность, дисциплинированность и готовность к коллективному взаимодействию. Эти качества необходимы не только для учебной деятельности, но и для успешного социального взаимодействия в будущем. В рамках контроля выделяются разные его формы. Например, текущий и итоговый опросы**,** они позволяют педагогам проводить последовательное закрепление знаний. Вопросы и задания опросов обычно охватывают ключевые моменты изучаемого материала, что помогает систематизировать

знания и проверить их понимание. Другим видом контроля являются тесты**.** Этот метод контроля популярен среди методистов, так как является экономичным и удобным способом оценки. Тесты позволяют быстро и объективно определить, насколько хорошо учащиеся усвоили материал и могут ли применять знания на практике. Кроме того, тестирование обеспечивает стандартизированный формат проверки, что позволяет более легко сравнивать результаты разных учеников и видеть общую картину успеваемости. Важную роль также играет формирование у учеников навыков самоконтроля и самокоррекции, что способствует их самостоятельному развитию и самодисциплине [95].

4) содействующая стратегия. По сути это не что иное как поддержка педагога, направленная на укрепление уверенности ученика в своих силах и создание условий для раскрытия его потенциала. В отличие от оценочной стратегии, содействующая стратегия не столько фиксирует успехи и неудачи, сколько мотивирует и воодушевляет ученика, развивая его положительные качества. Педагог может использовать поощрение, одобрение, помощь в преодолении трудностей, предоставляя ученикам эмоциональную и ментальную поддержку [71, с.15].

5) организующая стратегия, которая включает такие действия, как установление правил и норм поведения, привлечение внимания к заданиям, а также руководство групповой работой. Эта стратегия помогает педагогу создать комфортные и продуктивные условия для обучения, формирует уважение к установленным нормам и развивает у учеников дисциплину и ответственность. Организация учебного процесса – это ключевой элемент, который обеспечивает порядок и структуру взаимодействия на уроках [95, с.59].

Ценности, воплощённые в педагогическом дискурсе, отражают основные цели социализации, поскольку педагогическое общение не только передает знания, но и формирует у учащихся понимание общественных норм, моральных ориентиров и социального поведения. Педагогический дискурс, как и другие формы институционального общения (например, терапевтический, политический, административный, научный), играет важную роль в структуре социальных взаимодействий, направленных на организацию и поддержание общественно значимых процессов.

В педагогике и психологии профессиональное общение между учителем и учащимися называют педагогическим общением, которое отличается по стилю и форме в зависимости от целей, задач и условий. Исследователи выделяют три основных стиля педагогического общения [88, с.85]:

Демократический стиль (или «возвращающийся бумеранг»), в котором учитель и учащиеся совместно обсуждают задачи и принимают решения, что позволяет участникам чувствовать себя равными. Такое общение способствует развитию самостоятельности и инициативности у учеников, формирует доверие и поддержку.

Авторитарный стиль (или «разящие стрелы»), основанный на строгих методах руководства и подчинении. В этом стиле учитель принимает решения

единолично, а ученики играют роль исполнителей, не участвующих в процессе принятия решений. Авторитарный подход может обеспечить дисциплину, но он редко поддерживает творческое развитие учащихся.

Либеральный стиль (или «плавающий плот»), при котором учитель стремится избегать строгих требований, ограничиваясь убеждением и советами. В таких условиях нет единой линии и твердой позиции, что позволяет ученикам действовать относительно независимо, хотя это может снизить эффективность обучения.

Использование того или иного стиля общения влияет на атмосферу в учебном коллективе и тип взаимоотношений, которые складываются между учителем и учениками. Реализуя определенный стиль, педагог формирует уникальную систему взаимодействий, которая отражается на поведении и обучении студента.

Основная задача учителя – установить либеральный стиль общения, дать студентам почувствовать поддержку и уважение. Однако, в след за М.С. Каган [36, с.295], полное равенство и партнерство между преподавателем и студентом невозможно в ввиду возрастных различий, масштабе накопленного опыта, статуса и уровня знаний. Симметрия может быть достигнута частично и в отдельных ситуациях общения, тогда как в образовательном процессе определенная степень асимметрии неизбежна. Несмотря на стремление к равенству, учитель в первую очередь передает социальные ценности, а ученик стремится к их усвоению, что и создает структурное различие в их ролях [36, с.230].

В рамках коммуникации каждый участник занимает определенную роль. Это могут быть говорящий (или адресант), направляющий сообщение, и слушающий (или адресат), воспринимающий и интерпретирующий его. Наличие или отсутствие сторонних слушателей также влияет на характер общения. Разделение ролей способствует четкому распределению ответственности и обязанностей в общении, что особенно важно для педагогического дискурса, где образовательные и воспитательные задачи реализуются в условиях сложного взаимодействия между участниками.

Классификация Г.Г. Почепцова [96] предлагает несколько типов адресатов педагогического процесса. Ученый называет собственно адресатом основного слушателя, для которого говорящий формулирует свои мысли и на чье восприятие ориентирован. Другой участник общения – квазиадресат. Это лицо, к которому обращена речь. Например, человек может вести диалог с самим собой, с природой, с произведением искусства или использовать фигуру воображаемого собеседника для создания нужного настроения или подачи информации. Третий тип адресата – ретранслятор. Это посредник, который получает сообщение с целью передать его другому человеку, являющемуся конечным адресатом. И наконец, слушатель, который находится в моменте общения, но не принимает в нем участия. Это так называемый косвенный адресат, который может влиять на общение косвенно, просто своим присутствием [96, с.71-80].

Другой исследователь педагогического дискурса выделяет коммуникантов по степени активности, отмечая, что наиболее активная роль принадлежит говорящему, затем следует адресат, за которым располагается косвенный участник или молчаливый слушатель, иногда рассматриваемый как «третье лицо» [97]. Влияние косвенного участника на процесс общения может быть значительным, даже если он не участвует непосредственно. Его присутствие способно изменить манеру общения учителя, стиль преподавания и даже выбор материала, поскольку учитель осознаёт, что его наблюдают и оценивают.

Одним из ключевых элементов модели общения является не только участие конкретных лиц, но и сама *деятельностная ситуация*, в рамках которой происходит взаимодействие. Это контекст, в котором выстраивается речевое общение, и его особенности оказывают непосредственное влияние на коммуникацию, формируя структуру и логику самого диалога. В ситуациях общения, как правило, доминирующую роль занимает говорящий, направляя процесс взаимодействия и задавая тон обмену информацией. При этом важнейшей характеристикой коммуникации остается *ориентация на слушающего*: понимание потребностей, ожиданий и реакции адресата определяет, каким образом будет организована и представлена речь.

Образ слушающего в языке проявляется через те элементы речи, которые говорящий использует для лучшего восприятия своего сообщения. Учитывая возможные ответные реакции, говорящий тщательно продумывает структуру своего высказывания, стремясь сделать его максимально понятным и релевантным для адресата. Фактически, каждое высказывание строится с расчетом на предполагаемую реакцию собеседника, для которой оно, по сути, и создается [98].

Роль слушающего в коммуникации выходит за рамки пассивного восприятия: она имеет фундаментальное значение, уходящее в философские аспекты теории познания. Слушающий не просто принимает информацию, но через восприятие и реакцию участвует в процессе познания [99]. Именно восприятие речи слушающим завершает коммуникативный процесс, придавая высказыванию истинное значение, исходя из реакции и отклика на полученное сообщение.

Это особенно значимо в педагогическом дискурсе, где основная часть образовательного воздействия осуществляется вербально. Слушатель (в данном случае ученик) является неотъемлемым элементом педагогического процесса, поскольку только через его восприятие, понимание и отклик происходит закрепление учебного материала. Роль слушающего в педагогическом общении заключается не только в пассивном восприятии, но и в активном ответе, то есть в виде обратной связи, которая проявляется в словесной реакции или в других формах отклика. Как показывают исследования, замысел и исполнение ответного действия возникает на более высоком уровне восприятия и понимания, что делает взаимодействие глубже и значительнее [60, с.51-52].

Влияние слушающего в этом процессе столь велико, что оно способно формировать и корректировать речевое поведение говорящего. Например, реакция ученика может побудить учителя изменить подход к объяснению материала, адаптировать лексику или подать информацию более доступно. В итоге, дискурс развивается не только благодаря намерениям говорящего, но и в соответствии с условиями общения и характером отклика слушателя. Таким образом, роль слушающего в педагогическом дискурсе приобретает особое значение, так как она позволяет учителю гибко адаптировать содержание и форму общения, что повышает эффективность обучения и глубину усвоения знаний.

Модель интенционально-реактивной последовательности речевого поведения, предложенная Т.Г. Винокуром [56, с.136], демонстрирует, что слушатель в коммуникации выполняет не только функцию восприятия чужой речи, но и оказывает влияние на говорящего. По мере того, как слушающий проходит все стадии восприятия (рецепции), он воздействует на направление и характер высказывания, стимулируя говорящего корректировать его в зависимости от реакции. Это взаимодействие превращает общение в динамичный процесс, где обе стороны активно участвуют в создании содержания и формы речи.

Важной основой любой эффективной коммуникации, как утверждал Г.П. Грайс, являются определенные постулаты или максимы речевого общения, которые представляют собой правила для соблюдения говорящими определенных норм. Эти постулаты включают: *правило количества* (т.е. высказывание должно содержать достаточную информацию, чтобы его смысл был ясен, но не перегружать деталями); *правило качества (*т.е. содержание надёжной информации, исключение неточности); *правило релевантности* (соответствие высказывания ситуации); *правило манеры* (понятность, ясность и отсутствие сложностей) [57, с.20].

Т.В. Шмелева, пересмотрев постулаты Грайса, разработала расширенный список из тринадцати правил, которые призваны предотвратить коммуникативные неудачи. В этом списке особое внимание уделено тому, чтобы речь была понятной, уместной, эмоционально нейтральной, и отражала искренность говорящего. Ключевые правила Шмелевой включают избегание тривиальностей, употребление точных слов, соответствие нормам, принятым в обществе, и адаптацию речи к уровню и теме общения [100].

В педагогическом дискурсе соблюдение данных постулатов особенно важно, поскольку учителю не просто важно донести информацию до учеников, но при этом нужно делать это в доступной и понятной форме. Речь учителя должна быть построена так, чтобы соответствовать уровню восприятия и возрасту учащихся. Для этого учитель использует последовательный подход, начиная с простых концепций и постепенно переходя к более сложным («не употребляй средств языка, неизвестных адресату» [101]).

Классификация жанров педагогического дискурса действительно может основываться на разных подходах, в зависимости от целей, типов участников,

степени ритуализации и типичных форм общения [71, с.16]. Жанры могут быть рассмотрены с двух точек зрения: с одной стороны, жанры классифицируются исходя из общих целей (например, обучение, контроль, обсуждение), типов участников (учитель, ученики, родители), и степени ритуализации (от высоко структурированных уроков и экзаменов до менее формализованных бесед); с другой стороны, подход основывается на практических формах педагогического взаимодействия, которые стали типичными и естественными для образовательного процесса.

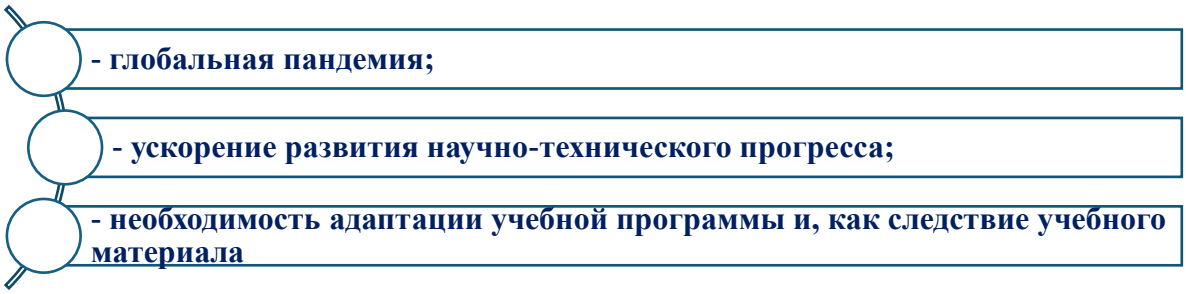
Каждый жанр включает в себя конкретные этапы педагогического общения, такие как установление контакта, привлечение внимания, объяснение материала, повторение и закрепление знаний, проверка усвоения. При этом жанр педагогического дискурса имеет свои особенности выражения, которые реализуются с помощью особых речевых стратегий, адаптированных для максимального восприятия учениками.

1.4 Русский язык конца XX – начала XXI веков и научно-образовательные парадигмы

Современная эпоха характеризуется неологизацией, активным словотворчеством, вызванными запросами общества. «Трансформация языковой системы, изменчивость всех уровней языка», условий и специфики применения, ранее появившихся заимствований, «как известно, есть явление закономерное» [28, с.189]. Во все времена русский язык был толерантен к проникающим иноязычным лексическим единицам. Это объясняется тем, что пополнение и развитие словарного состава любого языка определяется потребностями действительности [101, с.91]. В современном мире лингводидактический аспект языковых заимствований, тесно связанный с педагогическим дискурсом, становится весьма актуальным.

Получение качественного образования, способствующего подготовке учащегося к самостоятельной жизни и труду, является одним из ведущих факторов в воспитании студента. Педагогу необходимо «шагать в ногу со временем», принимать во внимание лингвистические и экстралингвистические факторы, учитывать изменяющийся характер и состав языка, а главное его терминологическую составляющую. Взаимодействие между педагогом и обучающимся в условиях учебно-воспитательного процесса в эпоху цифровизации, отмечено дискомфортом в усвоении учебного материала усугубленным переходом на онлайн режим обучения, перенасыщением современного русского языка англицизмами в педагогическом дискурсе и, как следствие снижение эффективности. Особого внимания требуют стихийно появляющиеся англицизмы, применяемые в качестве терминов на обучающих платформах, в речи преподавателей и студентов, в учебных материалах, используемых в процессе объяснения. Сложность в усвоении контента изучаемой дисциплины и понимании образовательных инструкций обусловила своевременность изучения лингводидактического потенциала английских заимствований в современной

русской речи. Таким образом, необходимость проведения исследования в настоящей диссертационной работе вызвана следующими факторами:



Возросший интерес лингвистов к англизации педагогического дискурса в условиях перехода в режим онлайн обучения, сфокусирован на сопоставлении разноструктурных – английского и русского языков. Данный процесс осуществлен нами при помощи комплексного анализа англицизмов, выявленных в результате сплошной выборки из дискурса преподавателей и студентов, образовательных академических нормативных документов, обучающих платформ, учебных материалов и анкет, что позволило установить причины их освоения в сфере образования на различных уровнях русского языка (фонетическом, семантическом и словообразовательном). В связи с этим возникает необходимость рассмотреть случаи параллельного использования слов-синонимов – исконного и заимствованного в русском языке и изучить процесс их обогащения за счет изменения стилистической характеристики и употребления.

Соответственно, задачей настоящего тысячелетия является развитие человеческого потенциала, как главного ресурса страны, создание полноценной системы обучения, соответствующей тенденциям изменения современного общества в целях воспитания «всесторонне развитых, креативных, критически мыслящих учащихся, способных усваивать, интегрировать и применять знания и опыт на разных уровнях: от простого воспроизведения фактов, понимания концепций и применения алгоритмов в целях поиска решения до метакогнитивных навыков, необходимых для анализа и реагирования на сложные проблемы в собственной жизни и жизни общества» [102].

Гуманизация образования позволяет адаптироваться к феномену неопределенности, иметь возможность сделать самостоятельный выбор. Личность XXI века – это личность с высоким иммунитетом к адаптации. Активные трансформации реальности расширяют и масштабы ноосферного образования с фокусом на системность и целостность мышления, просвещение учащегося, социализацию и инкультурацию личности. Ноосферный подход к развитию образования основывается на «концептуальной модели парадигмального инновационного развития и методологии вертикальной интеграции знаний» [103].

Устойчивый процесс демократизации и гумманизации образования всех уровней системы, дифференциация содержательной и процессуальной сторон

педагогического процесса выступают триггером необходимых реформ. Настоящее тысячелетие ставит иные задачи перед человеком, создает необходимость поиска новых концепций обучения. Изменение целей, задач, содержания образования и новый формат обучения, а именно, внедрение информационно коммуникативных технологии, переадресация функций исполнителя от человека к техническому устройству и ориентация на технологическую составляющую образования, запустили новый этап глобализации, процесс переориентирования фокуса внимания с преподавателя на обучающегося. Все это привело к необходимости замены когнитивной образовательной парадигмы *личностно-ориентированной*.

Образовательная парадигма неотделима от научной парадигмы, где «парадигму» понимают, как единую «матрицу», образец (термин Т. Куна) или набор подходов и способов в решении научных проблем и исследовательских задач в целях понимания реальности в определенный исторический период. Реализация поставленных целей нуждается в научном обосновании с учетом вызовов настоящего времени. Образовательная парадигма концентрируется на способах познания, а не процессе познания реальности, что способствует качественному решению поставленных практических задач общества настоящего тысячелетия [104].

Общеизвестно, что стимулом новаторства является изменение сознания человека. Совершенствование сознания происходит в условиях изменчивости функций социальных институтов, плюрализма культур и идеологий. Причиной смены любой парадигмы вслед за Т. Кун является кризис в сознании человечества, что сигнализирует окончание этапа «нормальной науки» и индикирует необходимость в качественной трансформации старой парадигмы [105]. Противоречие между научно-техническим прогрессом, изменениями общественного сознания и образовательными инновациями XXI века, а так же социальное дистанцирование и переход на онлайн обучение, по нашему мнению, следует считать основательными предпосылками смены парадигмы согласно концепции Т. Кун.

Каждое поколение обладает генетической памятью и способностью передавать накопленные знания, умения и навыки. Принимая во внимание, что основное предназначение человечества это эволюция и развитие, то последующее поколение поднимается на ступень выше. В связи с этим требуется адаптация траектории обучения. Так, вслед за В.И. Вернадским считаем, что «осознание происходящих перемен в человеке и в его взглядах на мир, понимание того, что только обновленная и усовершенствованная система образования позволит органично перейти на новый этап развития» [106].

Драйвером нового этапа глобализации, в след за Б.А. Хейфец следует считать, «технологии связанные с интернетом, новые виды коммуникации, 3D-печать, роботизация и т.д.» [107; 108]. Цифровизацию, как новое состояние социума, усилившуюся в третьем десятилетии XXI века рассматривают как эффективную технологию образования отражающую естественные закономерности рассматриваемого периода. Особенностью данного временного отрезка, и особенно эпохи пандемии, является проникновение в

педагогический дискурс современного русского языка английских заимствований, что является стимулом изменения содержания учебного контекста.

Наличие англицизмов на учебной платформе Казахского национального университета “Univer 2.0” [URL: https://univer.kaznu.kz/user/login] (см. Рис. 2), подтверждает готовность современного русского языка принимать и адаптировать заимствования в педагогический дискурс периода пандемии. Подтверждением этому является и название платформы, представленное на латинице – “Unver 2.0”. Такие приёмы смешения языков повышают степень приспособления и эффективности объектов педагогического процесса к действительности учебно-научной коммуникации и вместе с тем подчёркивают актуальность проблемы заимствований, их систематизации, словопроизводства и др.

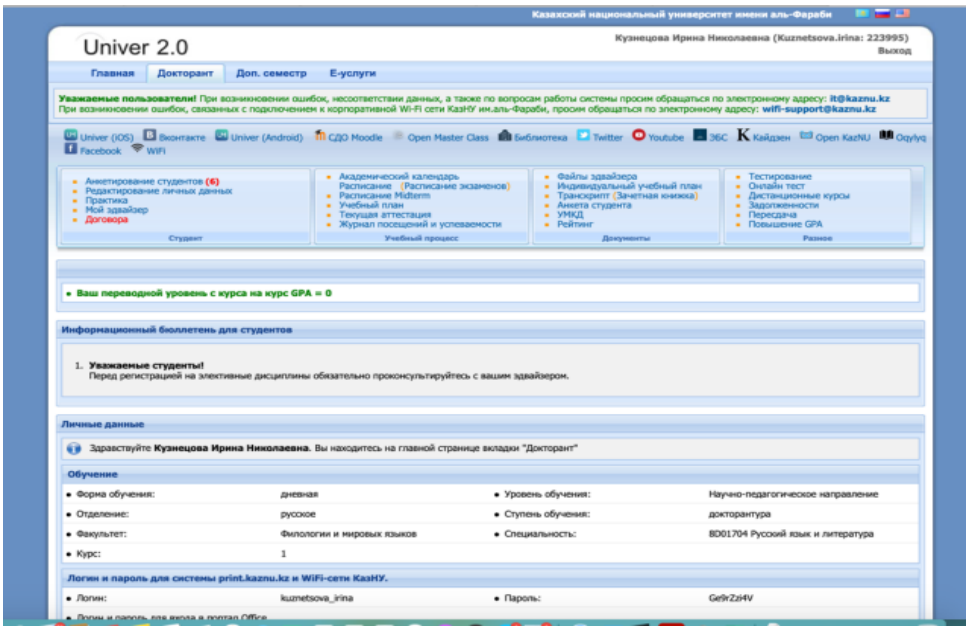


Рисунок 2 – Интерфейс образовательной платформы КазНУ имени аль-Фараби 2021 г.

Проведенный анализ эффективности обучения на основе заимствований, необходимых для современной образовательной парадигмы иноязычных слов, без которых в XXI веке не возможна межпоколенческая трансмиссия и передача знаний, развитие умений и навыков, потому как они основываются на технологических коммуникационных возможностях. Рассмотрение платформы и обучения показал, что за период с 19 марта 2020 года и весь 2021 год включена 51 единица, представленных в виде заимствований из английского языка, обогащают словарный состав учащихся и активны в речи педагогов. Анализ речи педагогов проводился по записям лекций в Zoom, актовым лекциям, выставленным на сайте университета КазНУ, мероприятиям научно-просветительского проекта «Эпоха и личность», а также на сайте КазПРЯЛ, в частности, лекции Э.Д. Сулейменовой, А.Ж.

Жаксылыкова, Н.Ж. Шаймерденой и др.

В настоящее время невозможно дать точную оценку релевантности. новой парадигмы, но возможно отметить ряд положительных и отрицательных черт. Модернизация страны в целом, напрямую зависит от инвестиций в человеческий потенциал, качественное обновление человека, расширение масштаба вклада высших учебных заведений в решение задач общего прогресса страны, так как высшая школа представляет составную часть научно-исследовательской системы. Акселерация научного-технического прогресса требует мобилизации интеллектуального потенциала человечества. Способность мыслить рефлексировать и задаваться вопросами одно из самых важных умений человека. Необходима адаптация содержания образования сфокусированного на личность. В недавнем прошлом такие вложения были не достаточными и стали причиной гуманитарного кризиса. Так, ключевым преимуществом глобализации образовательных парадигм является доступность образования для учащегося каждой категории [109], возможность отслеживать прогресс, разнообразить урок инновационными технологиями дистанционного обучения. Учебный процесс без интернета не возможен. Необходимо обучать и обучаться так, как этого требует время, не опираясь на устаревшие подходы и методы, созданные для другого времени.

Необходимо признать, что современное образование не соответствует вызовам времени и далеко от совершенства. Не смотря на высокую информативность, процесс цифровизации в сфере образования отмечен низкой степенью усвоения и ориентирован в основном на специальные учебные заведения, например, Назарбаев Интеллектуальные школы. Цифровизация образования это не только освоение IT технологий субъектами педагогического процесса, но и их адаптация и эффективная интеграция. Так, в период экстренного перехода учебных заведений на дистанционное обучение выяснилось, что большая половина преподавателей «серебряного» возраста не имели навыков пользования и управления ресурсами программного обеспечения и сети. Чрезмерная информатизация приводит к психологическому и физическому переутомлению, снижению качества зрения и, как следствие, потери мотивации. Перечисленные факторы подтверждают необходимость в выработке «новых подходов, новой философии образования, изменения парадигмы педагогического мышления, трансформации педагогической практики» [106, с.237]. Преподаватель, являясь главным субъектом педагогического процесса настоящего тысячелетия, должен быть многогранным.

Содержание учебного материала отстает от процесса изменения реальности. Основная проблема образования, это ошибочное формирование цели. Необходима связь ноосферного мышления и происходящих неизбежных изменений.

Коллапс, инициированный инфекцией, стал толчком существенных преобразований в сфере образования. Необходимость возобновления непрерывного и эффективного процесса обучения потребовало внедрения революционных подходов. Министерство образования создаёт электронную,

информационно образовательную среду в виде радиопередач, телетрансляций и необходимых, учебных материалов для освоения удалено, в домашних условиях. В этот период отмечено оперативное обновление контента и инструментов популярных учебных платформы: GetCourse, iSpring, Memberlux, Moodle, Teams, Teachbase, WebTutor и Zoom.

Кроме того, ведущие университеты, помимо внедрения цифровых образовательных платформ и современных методов онлайн-обучения, создают онлайн-сообщества, объединяющие студентов, преподавателей и административный персонал. Эти сообщества не только улучшают качество образовательного процесса, но и помогают снизить стресс, вызванный социальной изоляцией, создавая пространство для общения, обмена опытом и поддержки.

Глобализация, начавшаяся в прошлом тысячелетии, не утратила своей силы и во втором десятилетии XXI века, однако ее темпы несколько замедлились, что можно считать временным явлением. Вместо завершения, глобализация адаптируется и видоизменяется, приводя к новым вызовам в образовательной сфере. Одной из ключевых проблем становится несовершенство компетентностного подхода, ориентированного на результат обучения: преподаватели и студенты столкнулись с дефицитом навыков, необходимых для эффективного перехода к онлайн-формату. Этот внезапный переход обнажил недостатки системы подготовки и показал, что педагоги и учащиеся в большинстве своем не обладали нужными квалификациями и техническими компетенциями, что затруднило процесс обучения и снизило его эффективность.

В частности, проблемы, связанные с нехваткой квалификации и навыков, усугублялись техническими трудностями: недостаточной скоростью интернет-соединения, перебоями в доступе к сети Wi-Fi, техническими неисправностями устройств, а также низким качеством звука и изображения. Дополнительный дискомфорт создавал недостаток поддержки со стороны технических специалистов, что особенно критично при возникновении срочных технических проблем. Нередко такие трудности обострялись из-за внешних факторов, таких как погодные условия, влияющие на стабильность связи.

Кроме того, возникли и личностные демотиваторы. Неусидчивость учащихся и необходимость для преподавателей работать в статичном положении перед экраном привели к снижению концентрации и усталости. Также, в условиях виртуального класса, отсутствие жесткой дисциплины и возможность незаметно отключаться или ссылаться на проблемы с интернетом для ухода с занятия подрывали вовлеченность учащихся в учебный процесс.

Серьезной трудностью стало и быстрое проникновение новых терминов и понятий, связанных с педагогическим дискурсом и онлайн-обучением, что вызывало затруднения у преподавателей и учеников в понимании и использовании нового образовательного языка. Это усложняло усвоение учебного материала и требовало дополнительных усилий для адаптации.

Актуальным стал вопрос обновления образовательного контента, который бы учитывал современные требования и особенности дистанционного формата. В связи с этим, произошло переосмысление целей и задач современного образования, переместившего фокус на целесообразность выработки инструментария в целях воспитания и подготовки квалифицированного специалиста, активного «субъекта межкультурной коммуникации» [109, с.260; 110]. Если в этой области не предпринять своевременных действий, эффективность образования будет и дальше снижаться, приводя к отставанию в освоении необходимых знаний и навыков, что, в свою очередь, негативно скажется на подготовке новых поколений специалистов в условиях меняющегося мира.

Выводы по первой главе

Дискурс является центральной единицей речевой деятельности и определяется целым рядом характеристик: его содержание и форма обусловлены не только внутренней логикой, но и внешними факторами (экстралингвистическими), которые включают культурные, социальные и психологические условия. Дискурс также имеет событийный аспект, который связывает его с конкретными ситуациями, и целенаправленную социальную функцию, выражающую определенное воздействие на аудиторию.

Институциональный дискурс, в свою очередь, представляет собой форму общения, организованную по статусно-ролевому принципу. Он выражает социальные отношения и структурирован в зависимости от определенных задач и участников.

Каждый вид институционального дискурса определяется двумя важными признаками: целью общения и типом участников, от которых зависят формы и средства коммуникации, используемые для достижения нужного эффекта в обществе.

В нашей работе мы подробно остановились на рассмотрении педагогического дискурса, основанного на коммуникативных категориях процесса дидактического взаимодействия.

Педагогический дискурс представляет собой особую институциональную форму коммуникации, где речевые акты направлены на социализацию нового члена общества. В этом дискурсе основными задачами выступают передача учащимся ценностей, норм поведения, а также развитие умений и навыков. Педагогический дискурс включает цели, ценности и стратегии, характерные для образовательного взаимодействия, а также множество жанров и подвидов, что позволяет адаптировать его под различные условия обучения.

Ценности, заложенные в педагогическом дискурсе, связаны с его основной целью – процессом социализации, что согласуется с общей целью общества в воспитании и развитии новых поколений. Через этот дискурс ученикам прививаются общественные нормы, правила поведения, делая их полноправными членами общества.

Стратегии педагогического дискурса представляют собой набор коммуникативных интенций, направленных на выполнение основной задачи – социализации учащихся и их интеграции в сообщество, разделяющее систему ценностей и правил. В этом контексте выделяются несколько ключевых стратегий: объясняющая, оценивающая, контролирующая, содействующая, организующая.

На основе этих стратегий выделяются жанры педагогического дискурса, которые отражают этапы и элементы учебного процесса. В педагогическом общении также выделяются следующие важные аспекты: сигналы привлечения внимания, контроль объема речи, проверка понимания, резюмирование, объяснение терминов, логическое изложение, корректировка ошибок и выделение ключевых тем. Эти аспекты направлены на максимизацию эффективности восприятия и усвоения учебного материала.

2 ЗАИМСТВОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-СЕМИОТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ЭПОХИ ЦИФРОВИЗАЦИИ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ

2.1 Иностранные слова в русском языке: заимствованная лексика, экзотизмы, иноязычные вкрапления, кальки

Вопросы заимствования языковых единиц продолжают оставаться актуальными в современной лингвистике, так как процесс заимствования и адаптации лексем активно исследуется не только с точки зрения языковых изменений, но и через призму межкультурных взаимодействий. В условиях глобализации языковое и культурное взаимопроникновение стало одним из ключевых факторов, формирующих современное общество. Оно способствует эффективному обмену информацией и культурными ценностями, укреплению межнациональных связей и предотвращению межкультурных конфликтов, играя важную роль в интеграции и взаимопонимании между народами.

Согласно определению, приведенному в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» (ЛЭС), заимствование «это элемент иностранного языка, который может представлять собой слово, морфему, синтаксическую конструкцию или другую языковую единицу, перенесенную в другой язык в результате межязыковых контактов, вызванных политическим, экономическим или культурным взаимодействием» [2, с.158]. Таким образом, заимствование включает не только сам результат переноса (слово или морфему), но и процесс интеграции этого элемента в новую языковую систему, где он адаптируется к правилам и нормам принимающего языка.

Процесс заимствования можно рассматривать как важный инструмент культурного обмена, способный обогащать языковую систему новыми значениями и способствовать появлению новых понятий.

Элементами заимствования выступают единицы различных уровней языка [20, с.19]. К примеру, самый распространенный вид заимствования – это заимствование лексических единиц. В русском языке это многочисленные англицизмы, такие как *интернет, аутсайдер, дедлайн*, которые не только входят в обиход, но и активно используются в профессиональных сферах. Кроме того, слова могут приходить с расширенным или измененным значением (семантическое заимствование). Например, слово *контент* в русском языке приобрело более узкое значение, чем в английском, где оно может означать «содержание» в широком смысле. В русском языке «контент» часто подразумевает информационные материалы для цифровых платформ. Английские слова, заимствованные в русском языке, нередко сохраняют свою морфологическую структуру (*драйвер, буллинг, кликер*). В то же время заимствования могут изменять морфологическую структуру слов, вводя новые аффиксы или изменяя существующие. К примеру, в русском языке в последние десятилетия активным является английский суффикс «-ик» для обозначения номинации деятельности (*айтишник, тригерщик*). На уровне

синтаксиса заимствования могут влиять на структуру предложений. Например, калькируются синтаксические конструкции, как в случае с английским *time management* и русским «тайм-менеджмент» или использование английских моделей построения фраз, как «взять интервью» (по аналогии с *take an interview*).

В связи с вышеуказанным считаем, что необходимо использовать термин «заимствование» в тех случаях, когда подразумевается перемещение элементов одного уровня, например, «лексическое заимствование».

Важным является тот факт, что уже долгое время в науке ведутся споры по поводу заимствований. Некоторые ученые считают их необходимыми для языка, когда другие выступают против них. Например, А.А. Реформатский считает, что заимствования «засоряют» язык и пишет следующее: «Недостатки заимствованных слов из отдельных языков заключаются в том, что свой язык засоряется случайным чужеязычием, что отражается, прежде всего, на пестроте самой терминологии и на разрыве международных связей, так как разные народы могут заимствовать терминологию той же области из различных языков» [111]. В свою очередь Д.Э. Розенталь считает, что заимствования естественны для языка, так как появляются в нем благодаря различным видам связей с иными странами, понимая под ними связи экономические, политические и культурные. В таких условиях, как указывает автор, появляются новые реалии, которые необходимо обозначить [112].

Современные лингвисты в то же время считают, что «заимствование является обычным явлением для любого языка, испытывающего изменения, в результате языковых контактов» [113]. Они также уточняют, что языки всегда заимствовали друг от друга и этот процесс продолжается и будет продолжаться.

Казахстанские лингвисты Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова в своем словаре дают два определения данному явлению: «Заимствование – англ. borrowing, loan-word – 1. Процесс перехода элементов одного языка в другой. 2. Слова и выражения, словообразовательные аффиксы и конструкции, вошедшие в определенный язык из других языков» [114].

Традиционно в лингвистике выделяют несколько типов заимствований (Таблица 1), каждый из которых представляет собой специфический механизм переноса языковых единиц и их интеграции в новую языковую среду:

1) *полное заимствование* – это процесс, при котором слово, морфема или идиома переходят из одного языка в другой практически без изменений, но с последующей адаптацией к фонологическим, морфологическим и орфографическим правилам принимающего языка (например, термин «коучинг», который пришел из английского «coaching»;

2) *семантическое заимствование (семантическая калька)* – это тип заимствования, при котором значение слова в языке-реципиенте изменяется для подражания значению аналогичного слова в языке-источнике (например, слово «сессия», традиционно связанное с заседаниями или собраниями, в образовательном дискурсе приобрело значение экзаменационного периода,

как это используется в английском «session» для обозначения учебного цикла или периода сдачи экзаменов);

3) *формальное заимствование* (формальная калька) – это морфосинтаксическое заимствование для имитации формы слова исходного языка;

4) *псевдозаимствование* – это слово, образованное непосредственно в принимающем языке из ранее заимствованных иноязычных элементов;

5) *гибрид* – это комбинация заимствованных элементов с элементами принимающего языка;

6) *графологическое заимствование* – это заимствование графических элементов, не свойственных принимающему языку (например, диакритические знаки, апострофы);

7) *фонологическое заимствование* – это проникновение в принимающий язык звуков, последовательностей звуков или фонем, которые ему не свойственны [115].

Кроме того, исследователи [20, с.21] выделяют различные типы заимствований, основываясь на составе и структуре компонентов или элементов языка (см. Таблицу 1).

Таблица 1 – Типы заимствований с точки зрения уровня языка

Категория (*уровни языковой структуры*)	**Описание**	**Примеры**
Фонемы	Данный тип заимствования наиболее редкий, но тем не мене в педагогическом дискурсе можно найти примеры	[ng] – в англицизмах *коучинг, тренинг, блогинг* и т.д.
Лексемы	Данный тип заимствования широко распространен в педагогическом дискурсе	субъекты педагогического общения *(магистр, тьютор и др.);* объекты-реалии *(силлабус, транскрипт и т.д.);* процессы *(кейс-метод, offline-курс и т.д.)*
Морфемы	Заимствование как полного состава слова, так и части его	*брейнсторминг*, *смарт-технологии*
Синтаксическое или структурно-синтаксическое	Заимствование синтаксических конструкций	Данный тип заимствования в нашем материале не представлен
Семантическое (калькирование)	Влияние иноязычного прототипа на приобретение нового значения	Слово *ментор* приобрело обозначение конкретной роли учителя (учитель-ментор) и др.

У заимствованного слова появляется грамматическая связь с языком, что означает его включение в определенную парадигму и приобретение

грамматических связей, т.е. Это может означать подчинение тем или иным языковым категориям (например, зависимость формы слова от рода в русском языке). Заимствование может демонстрировать синтаксические связи, свойственные исконному аналогу, чаще всего это проявляется в разговорной речи, где, в соответствии с Л.П. Крысиным, «влияние синонимических отношений слов на их управление и согласование в предложении мало сдерживается какими-либо нормативными рекомендациями. Ср. *проявлять алармизм* (под влиянием – тревожиться / бить тревогу)» [20, с.90].

Казахстанские исследователи также придерживаются точки зрения, что лексический пласт языка (любого) является свободной для внешних воздействий. Так, по мнению Н.И. Гайнуллиной, большинство трансформаций, происходящих в общественно-политической жизни страны находит свое отражение в языке. В этой связи любые межгосударственные отношения будут затрагивать лексический строй языка, а значит и на процесс заимствования. Об этом она говорила, ориентируясь на язык эпохи Петра I, но приводила существенные доводы о том, что это имеет место быть и в современном русском языке [8, с.155].

Другой казахстанский ученый, рассматривая процесс заимствования в русском языке, говорит о том, что результатом освоения (даже минимальное) иноязычного слова в принимающем языке является «появление новой языковой единицы» [116]. Как считает А.К. Казкенова, со временем между заимствованием и иноязычным прототипом мотивированность может стать неактуальной, или совсем утратиться. Описывая процессы заимствования в аспекте синхронии, ученый выявляет следующую особенность – заимствованные единицы все чаще проникают без указания иноязычного прототипа, что до недавнего времени было приемлемо только в отношении интернациональных элементов (латинизмы, грецизмы) [116, с.49].

Вслед за исследователем мы также считаем, что подобные случаи становятся частотными, в том числе и в педагогическом дискурсе, который, как ранее уже отмечалось, более консервативен, чем другие виды институционального дискурса. Такие термины, как *Lesson Study* (технология исследования урока) и *Action Research* (стратегия повышения эффективности деятельности педагога) сегодня уже вышли за рамки нового термина, требующего семантизирующий контекст. Напомним, что они вошли в дискурс педагога после запуска модернизации содержания образования в Казахстане (с 2024 г.). Между тем употребление их в английской графике пока сохраняет за термином статус заимствования.

А.К. Казкенова объясняет подобные случаи распространением билингвизма, когда говорящий уверен в полном понимании иноязычного прототипа со стороны адресата. Примечательно, что в отечественных СМИ публикуются тексты, в которых данные заимствования не объясняются: «В январе успешно завершен первый этап нового международного проекта по обучению исследовательской деятельности педагога, главным образом *Lesson Study* и *Action Research*» (Казахстанская правда. 01.02.2024). По мнению М.А. Кронгауза, размышляющего о правилах хорошего тона для авторов статьей,

которые должны давать соответствующие комментарии к подобным употреблениям, возможно это свидетельствует об «особой просвещенности автора» [117].

Одной из наиболее частотных форм заимствования слов является заимствование лексемы (номинации) вместе с заимствованием конкретной реалии или какого-либо понятия. Так, применительно к нашему исследованию примером будет заимствование лексемы вместе с понятием из педагогического дискурса – *силлабус*. В англоязычной образовательной системе «syllabus» обозначает документ, содержащий план учебного курса, описание содержания дисциплины, требования к обучающимся и критерии оценки. Как известно, слово «*силлабус*» было заимствовано в русский и другие языки вместе с самой практикой разработки учебных программ, поскольку подобная форма структурирования курса не существовала в прежнем виде в постсоветской системе образования. Это заимствование связано с развитием и модернизацией образовательных стандартов (в частности, после подписания Болонской хартии), особенно при интеграции в международные программы и стандарты, что привело к внедрению термина и практики его использования.

Другой случай заимствования, который мы обнаружили при анализе педагогического дискурса, связан с тем, что в последние годы в терминологической системе педагогики выросло количество терминов-дублетов, то есть абсолютных синонимов. Примеры терминологической дублетности представлены в вузовской номенклатурной документации. Так, например, в документе «Академическая политика» Казахского национального университета от 27 июня 2023 года во втором разделе встречаем следующие понятия: *академический календарь (academic calendar), итоговый контроль (final examination), итоговая аттестация (qualification examination), постреквизиты (postrequisite), перезачет (трансфер) кредитов, средний балл успеваемости GPA (grade point average) и др.*

Существование терминов-дублетов – это явление нормальное для любого языка. Об этом говорил в своем исследовании Л.П. Крысин [20, с.23]. Однако, в казахстанском педагогическом дискурсе подобное явление демонстрирует высокую активность. С одной стороны, возможно, факторы образовательной системы находятся в поиске адекватного термина для более точного обозначения понятия или реалии. Вместе с тем, с другой стороны, подобные примеры могут быть проявлением языковой моды на новое звучание уже существующих понятий в русском языке. Некоторые ученые считают, что в таких случаях уместнее говорить о явлении мимикрии в языке [116, с. 58].

Если все же предположить, что в педагогической терминосистеме происходят процессы поиска более адекватного по содержанию термина, что сопровождается появлением ряда синонимов и дублетов, то в качестве примера можем привести слово *смарт* (другой вариант написания – *smart*), заимствованное из английского языка и широко представленное в словосочетаниях *смарт-цели, смарт-технологии, смарт-система, смарт-университет*. На наш взгляд, преимущественное употребление англицизма *смарт* в примерах, подобным тем, которые были представлены, связано с

выбором контекста. Так, «смарт» или «smart» используется в основном для обозначения устройств или технологий с высоким уровнем автоматизации. Примечательно, что в КазНУ имени аль-Фараби реализуется проект «Al-Farabi university – *smart city*»), который направлен на развитие инфраструктуры университета (и его подразделений, кампусов и т.д.) в контексте цифровых технологий.

Другим примером, иллюстрирующим случаи устранения дублетности за счет семантической дифференциации, на наш взгляд, заимствованный термин «кредит» (производное – *кредитная система*). В образовательной системе англоязычных стран *кредиты* используются для обозначения количества академических часов, необходимых для завершения курса или учебного плана. Введение термина «кредит» в системы образования стран СНГ было обусловлено необходимостью унифицировать подходы к оценке учебной нагрузки студентов в рамках Болонского процесса.

В числе языковых факторов, способствующих заимствованию, можно отметить стремление обозначать термин в наиболее сжатом виде. Именно поэтому в качестве примера можно привести использование иноязычного слова при описании понятия, которое не имеет четкого определения. Примером стремления к сжатию терминологии в педагогическом дискурсе является заимствование слова «кейс» (case). В английском языке «case» в образовательном контексте обозначает конкретную ситуацию или проблему, используемую для анализа и обсуждения в процессе обучения (например, *case study*). В русском языке вместо длинного описательного словосочетания, такого как «учебная ситуация для анализа», было заимствовано слово «кейс». Это заимствование позволило сократить выражение до одного емкого термина, который легко воспринимается и используется в преподавательской практике для обозначения метода обучения на основе анализа конкретных ситуаций.

Л.П. Крысин [20, с.43] выделяет три типа иноязычных слов в русском языке, которые, в свою очередь, имеют разновидности. Схематично можно представить это следующим образом (Рис. 3):



Рисунок 3 – Типы иноязычных слов по классификации Л.П. Крысина.

Первая группа слов (заимствованные слова) не является однородной, в ней обнаруживаются три подгруппы.

Для первой подгруппы характерно то, что их структура совпадает с иноязычным прототипом. Однако, в процессе заимствования графический облик таких слов претерпел изменение – оно может быть незначительным или, наоборот, значительным. Это обусловлено языковыми (точнее фонетическими) средствами языка-реципиента. Примерами слов этой подгруппы мы считаем следующие: «*контент*» (англ. *content*) – информация или материал, использующиеся в образовательном процессе. Это может быть текст, видео, аудио или другие учебные ресурсы, важные для учебной программы; «офис-регистратора» (англ. *Office of the Registrar*) – в казахстанском вузе это обозначение службы, которая занимается регистрацией учебных достижений студента. Примечательно, что в отношении термина «офис-регистратора» нет унифицированной письменно-графической формы. Так, в КазНУ имени аль-Фараби в номенклатурных документах (например, в правилах академической политики) оформление данного слова по типу сложения через дефис. Но при этом вторая основа сложного слова не в форме именительного падежа, а в форме родительного. Существуют другие формы этого слова: «*офис регистратор*» (на сайте ЕНУ имени Л.Н. Гумилева), «*офис регистратора*» (на сайте Карагандинского технического университета имени А. Сагинова). На наш взгляд, факт отсутствия унификации в написании слова свидетельствует о том, что заимствованное слово еще проходит процесс адаптации.

Для слов второй подгруппы присущи изменения в морфологической форме, что говорит об адаптации заимствованного слова или заимствованного элемента. Примерами могут служить такие слова, как «штудировать» (от нем. *studieren*) и «тотальный» (от фр. *total*). Отметим, что в последние десятилетия на пространстве СНГ становится популярным мероприятие «Тотальный диктант» – это ежегодное образовательное мероприятие, нацеленное на развитие грамотности у населения. В Казахстане данный проект тоже активно поддерживается.

В педагогическом дискурсе аналогичным примером является слово «презентация» (от англ. *presentation*), которое приобрело типичное для русского языка окончание и используется в образовательной среде.

К третьей подгруппе, на наш взгляд, можно отнести слова с неполной морфологической адаптацией. Это происходит тогда, когда в сложном слове изменяется один элемент. Например, «телевидение» (от англ. *tele-vision*). В педагогическом дискурсе подобным примером является слово «*онлайн-курс*» (от англ. *online course*) или «*онлайн-платформа*», где к заимствованному элементу добавляется русское слово, формируя новое сложное понятие.

Примечательно, что две последних подгруппы заимствований очень близки.

Говоря о заимствованиях первой группы (т.е. об иноязычных вкраплениях), следует, как нам кажется, раскрыть такое понятие как освоенность / неосвоенность слова в системе языка-реципиента. Как известно, понятие освоенности обозначает характеристику степени адаптации заимствованного слова к фонетическим, морфологическим, синтаксическим и

лексическим нормам языка, который его принял. Соответственно, неосвоенными являются слова, которые еще не адаптированы к системе языка-реципиента и сохраняет свою чужеродность.

В нашем исследовании мы остановимся на втором типе заимствованных слов в педагогическом дискурсе.

Общеизвестно, что звукосочетание «дж» *[dʒ]* не характерно для русского языка, поэтому заимствования, которые на фонетическом уровне сохраняют оригинальное звучание этого сочетания, являются *фонетически неосвоенными.* Таким примером считаем слово *диджитализация* (англ. *digitalization*).

К числу *грамматически неосвоенных* заимствований (или частично неосвоенным) можно отнести слова, которые были заимствованы из других языков, но не поддаются грамматическим изменениям в языке-реципиенте. Такие слова обычно остаются неизменяемыми, то есть они не склоняются и не спрягаются, как другие слова в языке, и не имеют множественной формы или других грамматических категорий, характерных для русских слов. Примеры подобных слов в русском языке большей частью представлены французскими заимствованиями: *интервью, резюме* и т.д. В центре внимания нашего исследования были англицизмы, которые в педагогическом дискурсе демонстрируют высокую степень грамматической адаптации. Мы обнаружили лишь небольшое количество слов, которые пока не освоены морфологически: *гайд* (англ. guide) – используется в значении ‘путеводитель, инструкция’; *баттл* (англ. battle) – так обозначаются виды ролевых игр по типу состязания или соревнования; *скилл* (англ. skill) – часто используется как дублетное слово по отношению к учебным навыкам; *ритейк* (англ. retake) – ‘переэкзаменовка’.

На наш взгляд, в перспективе вышеназванные слова смогут обрести грамматическую освоенность, поскольку англицизмы являются текущей языковой доминантой, демонстрируя высокую адаптивность в русском языке.

Завершая описание заимствованных слов (по классификации Л.П. Крысина), считаем важным наряду с дублетностью рассмотреть такое явление, как омонимия, паронимия и синонимия в процессе терминообразования в результате заимствования. По мнению В.В. Акуленко, межъязыковые омонимы, паронимы и относительные синонимы схожей формы особенно часто вызывают ошибки при переводе и изучении иностранных языков [115, с.372] важно рассмотреть явление межъязыковой омонимии, часто возникающее в лексике.

При *межъязыковой омонимии* одно и то же слово или словоформа в двух разных языках полностью (или в основном) совпадает по звучанию или графическому оформлению, но имеет разные значения. В педагогическом дискурсе такие омонимы могут создавать трудности для студентов и преподавателей. К примеру, в английском языке *repetition* означает ‘повторение’ в самом общем смысле, то есть действие повторного выполнения чего-либо или воспроизведения информации. В контексте *repetition in practice* может означать ‘повторение в практике для закрепления знаний или навыков’. В русском языке слово «репетиция» обозначает процесс подготовки или

репетиции, обычно в творческой деятельности (например, в театре или музыке) для подготовки к выступлению. Омонимия в этом случае обусловлена тем, что в русский язык слово вошло из французского языка. Подобные случаи важно учитывать педагогу, особенно в двуязычном учебном процессе (например, при обучении русскому языку как иностранному в условиях академической мобильности вуза), и помнить, что в английском языке оно имеет более широкое значение ‘повторения’.

Межъязыковая паронимия возникает, когда слова из разных языков имеют схожее звучание или написание, но разные значения. По мнению, В.В. Акуленко, это слова, которые не совсем «сходные по форме, но могущие вызвать…ложные ассоциации и отождествляться друг с другом» [115, с.372]. Примером, на наш взгляд, является заимствованное слово *активити* (англ. activity). В английском языке часто означает конкретное задание, действие или упражнение. В современном педагогическом дискурсе (особенно в устных выступлениях в формате лекций) *активити* может обозначать общую степень вовлеченности или активности учащегося.

По мнению многих исследователей межъязыковые паронимы и омонимы нередко становятся «ложными друзьями переводчика». Сегодня при активном вовлечении машинного перевода случаи межъязыковой омонимии и межъязыковой паронимии могут исказить смысл текста или вызвать недоразумение (например, в научной или академической литературе). На наш взгляд, часто используемые в методике развития критического мышления понятия «тонкие» и «толстые» вопросы – это пример межъязыковой паронимии. Концепция деления вопросов на «тонкие» и «толстые» возникла в педагогике критического мышления и является частью методологии обучения чтению и анализа текстов. Она предполагает, что умение задавать разные типы вопросов способствует развитию навыков мышления, помогает углубить понимание материала и улучшает навыки обсуждения и аргументации. Дифференциация вопросов была взята из англоязычной научной литературы, где различаются *thin questions* и *thick questions*. Правильнее, на наш взгляд, перевести *простые вопросы* (thin questions), то есть вопросы, требующие коротких и однозначных ответов; и *глубокие вопросы*, то есть вопросы, требующие более содержательных и аналитических ответов. Между тем существующий перевод, основанный на буквальном значении слова, искажает понимание термина.

Согласно классификации Л.П. Крысина, *вторая группа* заимствований – это *экзотизмы*. Эти иноязычные слова используются для описания уникальных культурных элементов, таких как традиционный уклад жизни, обряды, обычаи, а также специфические предметы одежды и домашнего обихода, которые характерны для определенного народа или страны [20, с.47]. Экзотизмы отражают необычные для принимающей культуры реалии, они служат для пополнения словарного запаса, а также передачи особых значений и образов, связанных с чужими культурными традициями.

Часто экзотизмы обозначают конкретные предметы или явления, поэтому их заимствование ограничено: такое слово не может быть заимствовано

раньше, чем в культуру войдет сам предмет или понятие, которое оно описывает. Например, термины «сайт», «селфи» и «воркшоп», появившиеся с развитием интернета и цифровых технологий, были заимствованы из английского языка вместе с концептами, которые они обозначают. Эти слова воспринимаются как «чужие» или экзотические до тех пор, пока сами объекты или явления кажутся новыми и не совсем привычными для культуры-реципиента.

Со временем, по мере того как обозначаемая объектом или действием реалия становится более знакомой и привычной для носителей языка, экзотизмы могут утратить свою «чуждость» и превратиться в полноценные элементы повседневного лексикона.

К третьей группе Л.П. Крысин относит *иноязычные вкрапления,* которые определяются как слова или выражения из другого языка, которые вставляются в речь на языке-реципиенте без перевода. Они могут использоваться для придания речи определенного оттенка, передачи культурных реалий, специфических понятий или просто из-за отсутствия точного аналога в родном языке. Чаще всего такие заимствования сохраняют свой оригинальный вид и произношение [20, с.49].

Примеры иноязычных вкраплений можно часто встретить в речи специалистов разных областей, например, в образовательных материалах и обсуждениях используются без перевода (так как они уже укоренились в профессиональном лексиконе) такие слова: «*quiz*» – для обозначения коротких тестов или викторин, часто применяемых в учебном процессе; «*E-learning*» – обозначает электронное обучение, широко распространено в контексте онлайн-образования.

Несмотря на то, что Л.П. Крысин дает четкое деление на группы, мы считаем, что нет полного отсутствия связей между заимствованиями, экзотизмами и иноязычными вкраплениями. В подтверждение этого тезиса можно привести пример перехода экзотизма в группу заимствованных слов, который произошел в конце прошлого столетия со словом колледж [118].

В контексте нашего исследования важно, помимо рассмотренных трех групп, описать процесс калькирования, под которым понимается построение лексических единиц в русском языке по образцу иноязычных слов [119]. Калькирование может происходить двумя способами: точный перевод значимых частей слова, заимствование отдельных значений слова. В первом случае такой процесс называют собственно калькированием, во втором – семантическим калькированием [119, с.14].

Для первого типа калек характерен дословный перевод как всех частей слова (его еще называют словообразовательным калькированием), так и целого устойчивого сочетания (такой тип называется фразеологической калькой) [119, с.16].

При *словообразовательном калькировании* воспроизводится морфологическая структура слова. Пример словообразовательного калькирования в документах высшей школы может быть словосочетание «научный руководитель», которое является калькой с английского *«scientific*

supervisor». Здесь воспроизводится морфологическая структура оригинала, сохраняя аналогичное сочетание слов и порядок их следования.

Фразеологическая калька представляет собой дословный перевод устойчивого выражения с иностранного языка. В педагогическом дискурсе выражение «академическая мобильность», которое переводится с английского «*academic mobility*», является примером данного вида кальки**.** Это словосочетание заимствовано с сохранением структуры и прямого значения оригинала.

Семантическая калька – это процесс, при котором к слову в родном языке добавляется новое переносное значение, взятое по аналогии с соответствующим словом в иностранном языке. Примером семантической кальки в дискурсе педагогов является слово «портфолио». Изначально в русском языке оно обозначало папку с документами, но по аналогии с английским *«portfolio»* стало использоваться для обозначения набора достижений и работ ученика или преподавателя, демонстрирующих его компетенции и навыки.

Следует особо подчеркнуть, что при семантическом калькировании новая языковая единица в языке-реципиенте не создается.

Так, примером семантической кальки можем считать термин мобильность, который в педагогическом дискурсе используется для обозначения перемещения студентов с целью обмена академическим опытом. В прямом значении слово *mobility* в английском языке имеет значение физического перемещения, но в образовательном контексте оно приобрело переносное значение, обозначающее возможность временного обучения в другом учебном заведении. Как видим, семантическое калькирование включает заимствование только переносных значений слова.

Фразеологические кальки – это устойчивые выражения или фразы, перенесенные из одного языка в другой путем дословного перевода составляющих элементов, сохраняя структуру оригинального выражения. В отличие от заимствования отдельных слов, фразеологические кальки представляют собой перевод целых фраз или идиом, которые приобретают аналогичное значение в языке-реципиенте. Они широко используются в различных профессиональных дискурсах, включая педагогический, и помогают передать культурные и концептуальные особенности оригинального языка.

В истории языка известны многочисленные примеры появления фразеологических калек из разных языков. Например: в общественно-политической жизни прошлого столетия был популярным фразеологизм «железный занавес» [120].

В педагогическом дискурсе остаются в активном употреблении такие примеры фразеологических калек, как *alma mater* (употребляется по отношению к университету); *tabula rasa* (используется при описании формирования мышления ученика, который для учителя как «чистый лист») и другие. Большей частью устойчивые и часто воспроизводимые выражения из латинского языка.

В педагогическом дискурсе фразеологические кальки могут возникать из английского языка, когда речь идет об инновациях и методах обучения. Например, выражение «*обратная связь*» (от англ. *feedback*). Данное выражение калькировано дословно и обозначает процесс предоставления информации о результатах деятельности учащегося, чтобы помочь ему улучшить свои знания и навыки.

Весьма интересным, на наш взгляд, является появление выражения «перевернутый класс» или «перевернутое обучение». Оно является калькой от английского словосочетания *flipped classroom.* Это метод обучения, в котором традиционная структура урока меняется: вместо того чтобы получать новый материал на занятии, а затем закреплять его дома, учащиеся изучают новый материал самостоятельно, как домашнее задание, а затем применяют его на уроке через практические задания и обсуждения. Данный принцип был введен в педагогический вокабуляр в связи с поиском новых педагогических технологий в период модернизации содержания образования. Перевернутый класс стал популярен в последние годы, особенно с развитием цифровых технологий и дистанционного обучения. Этот подход находит широкое применение в преподавании сложных предметов (например, математики, физики, иностранных языков), где требуется активная практика для закрепления теоретических знаний.

Как показал анализ материала, иноязычный оборот в процессе может быть переведён с разной степенью точности. В связи с этим можно говорить, что фразеологические кальки бывают точными и неточными.

Примером точной фразеологической кальки в педагогическом дискурсе является выражение *работа в команде*, которое калькирует английское *teamwork*. Это выражение передает как лексическую, так и грамматическую структуру оригинала, сохраняя его первоначальный смысл. В сфере образования «работа в команде» обозначает метод коллективного обучения, при котором учащиеся взаимодействуют для достижения общей цели. Этот подход активно применяется в современных образовательных программах, так как способствует развитию коммуникативных навыков, умения сотрудничать и совместно решать задачи.

Как свидетельствуют исследователи, «неточные фразеологические кальки представляют собой иноязычный фразеологический оборот, переведенный с некоторыми лексико-грамматическими изменениями его отдельных компонентов» [121].

В педагогическом дискурсе мы обнаружили примеры подобных калек. Одним из наиболее частотных являются «мягкие навыки» (от англ. *soft skills*) и «жесткие навыки» (от англ. hard skills). В русском языке слово «*мягкий*» не всегда ассоциируется с социальными и личными навыками (коммуникация, работа в команде и т.д.), именно поэтому иногда выражение «мягкие навыки» может восприниматься как «незначительные» или «необязательные» навыки, не отражая их важности в педагогическом контексте.

В английском языке *hard skills* означает ‘профессиональные навыки’, которые можно легко измерить и оценить. Это конкретные умения,

необходимые для выполнения определенной работы, такие как знание программного обеспечения, различные технические навыки и т.д. Однако при переводе на русский язык выражение «жесткие навыки» получает семантическое искажение, так как несет дополнительные значения – что-то жестокое или грубое.

Продолжая рассказ о видах калькирования, отметим также фразеологическую полукальку. Это тип заимствования, при котором в устойчивом выражении или фразе переводится лишь одна часть, а другая сохраняется в исходной (иноязычной) форме. Таким образом, полукалька сочетает элементы оригинального и переведенного языков, создавая фразу, которая является частью калькой, а частью – прямым заимствованием.

Примером фразеологической полукальки можем считать активно используемое выражение ‘h-индекс’, которое обозначает показатель, разработанный американским физиком Хорхе Хиршем для оценки продуктивности и значимости научных публикаций исследователя или организации. В русскоязычный научно-педагогический дискурс этот термин вошел как «*индекс Хирша*».

В современной научной литературе исследований, посвященных анализу калек и полукалек, достаточно обширный список. Мы в нашей работе осветили данный аспект для демонстрации того, что данный вид заимствования (несмотря на свою ограниченность) все же представлен в педагогическом дискурсе. Как показал анализ материала, фразеологические сочетания с менее выраженной образностью значительно легче интегрируются в русский язык путем калькирования. Вместе с тем фразеологические единства, которые, как известно, репрезентируют культурные особенности, практически не находит своего отражения в педагогической терминосистеме.

Говоря о заимствовании как о процессе переосмысления одного иноязычного слова в языке-реципиенте, обратим внимание изменчивый характер внутренней формы слова. Исследователь А.К. Казкенова в качестве особого признака заимствованного слова называет символичность [116, с.70]. Она подчеркивает тот факт, что символичность заимствованных слов обусловлена их национально-культурной спецификой, которая может быть репрезентирована по-разному в принимающем языке. На это влияют во многом экстралингвистические факторы.

На рубеже XX и XXI веков русский язык испытал массовое заимствование, особенно из английского языка. Этот процесс был связан с рядом социальных, экономических и культурных изменений, которые происходили на территории постсоветских стран в этот период. Заимствования стали необходимыми для описания новых реалий и понятий, пришедших в русскоязычное общество с развитием технологий, бизнеса, науки и глобализации. Исследования лингвистов языка того времени поднимают вопросы экологии языка, снижения качества коммуникации и т.д. [117, с. 303; 122]

Однако, «второе дыхание» заимствование получило в связи с пандемией COVID-19, которая вызвала массовое заимствование терминов в русском

языке, особенно в области медицины, технологий и образования. Многие из этих слов пришли из английского языка и стали неотъемлемой частью повседневной речи и профессионального дискурса. Заимствования эпохи пандемии были связаны с необходимостью быстро адаптироваться к новым условиям и описывать непривычные явления.

Например, *локдаун* (англ. *lockdown*) – это полное заимствование из английского, обозначающее режим строгой изоляции, введенной государствами для ограничения передвижений и социального взаимодействия. Локдаун стал необходимым термином для описания мер, направленных на сдерживание распространения COVID-19, и широко использовался в медийной и бытовой речи; с*оциальная дистанция* (англ. *social distancing*) – меры для минимизации контактов между людьми, включая поддержание расстояния в общественных местах. Понятие социальной дистанции стало одной из ключевых рекомендаций в борьбе с вирусом, и термин быстро закрепился в русском языке.

Пандемия ускорила процесс заимствования и адаптации новых терминов, так как необходимость оперативного описания новых условий и реалий стала насущной. В условиях необходимости соблюдения социальной дистанции и введения карантинных мер учебные заведения всех уровней, от школ до университетов, были вынуждены перейти на дистанционный формат. Этот переход оказал глубокое влияние на образовательный процесс, методики преподавания, роль технологий и взаимодействие между учащимися и преподавателями.

В связи с переходом на дистанционное обучение использование онлайн-платформ стало обязательным элементом образовательного процесса. Платформы, такие как Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams и Moodle, позволили организовать виртуальные классы, проводить лекции, обсуждения и групповые занятия. Онлайн-платформы дали возможность учащимся и преподавателям оставаться на связи, несмотря на физическое дистанцирование.

Пандемия способствовала развитию и популяризации таких форматов, как гибридное и асинхронное обучение. Гибридный формат позволил некоторым учебным заведениям чередовать дистанционные и очные занятия, обеспечивая необходимую гибкость.

Преподавателям пришлось адаптировать свои методы к онлайн-среде, так как традиционные формы обучения, такие как лекции и семинары, оказались менее эффективными в дистанционном формате. В ответ на это педагоги стали активнее использовать интерактивные методы, например, групповую работу, тестирование в реальном времени, геймификацию и практические задания, чтобы повысить вовлеченность и мотивацию студентов.

Все это потребовало в максимально короткий срок не только внедрить онлайн-технологии, но и подготовить инструкции как для преподавателей, так и для студентов. Цифровая грамотность стала одной из важнейших компетенций, необходимых для успешного обучения. Учителя и студенты освоили множество новых программ и приложений, что расширило их

технические навыки и повысило терминологическую компетентность в цифровой среде.

Согласно полученным результатам изучения текстов лекций преподавателей, а также инструкций и номенклатурных документов в системе “Univer 2.0” (информационном-программный комплекс, разработанный КазНУ имени аль-Фараби) методом сплошной выборки было выявлено 51 заимствованное слово периода пандемии.

Многие из этих заимствований связаны с глобализацией образовательных процессов и необходимостью внедрения международных стандартов и технологий. Однако, нами была предпринята попытка классификации данных заимствований на тематические группы (Рис. 4), которые, несмотря на то, что единицы были эксцерпированы из образовательного портала, имеют отношение к различным сферам.

Одной из групп, в которой представлено большое количество заимствований, является тематическая группа «*информационные технологии*». Эта группа включает термины, связанные с цифровой трансформацией и сетевыми технологиями: *клиент Zoom, онлайн/офлайн, персональный ID, рандомный, расписание Midterm, смарт-курс, чат бот, зумбомбинг-зумбомбер и др.*

Другая группа выявленных заимствований отображает *образовательный процесс, его объекты и субъекты*. Так, в данную группу входят термины, описывающие новый формат обучения и контроля знаний. К примеру: *вебинар, воркшоп коллаборация, коуч, куррикулум, мейнстрим, менторинг, мидтерм, СДО Moodle, прокторинг, проктор, профайл, ритейк, тичин и др.*

В третью тематическую группы мы относим термины, которые используются для самодиагностики *психологического состояния* и понимания эмоционального уровня. Следует отметить, что в условиях пандемии термины из смежной области (психология) использовались активно носителями русского языка. Например: *ассертивность, инсайт, прокрастинация, тригер, фасилитатор, фрустрация, мотивация и т.д.*

Небольшую по численности группу представляют термины, которые пришли из сферы *медиа или гейм-индустрии*, но нашедшие свое воплощение в педагогическом дискурсе. К их числу мы относим заимствования: *инфодемия; интертейнмент, эдьютейнмент, фейк, фейковый и др.*

Слова, активно употребляемые в спорте, составили малочисленную группу заимствований, описывающих педагогический процесс эпохи пандемии. Примеры: *батл, тайминг* и др.

Термины из политической и экономической сферы также нашли свое отражение в педагогическом дискурсе. Например: *медиатр, спикер, шорт-лист, коллаборация, коворкинг, опция, супервайзер и др.*

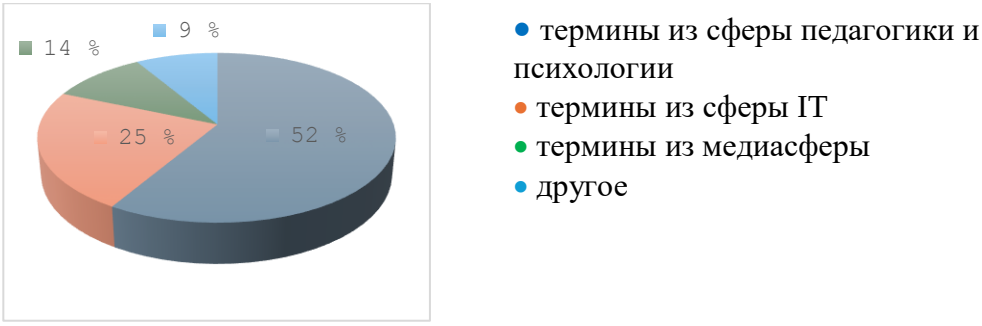


Рисунок 4 – Тематическая представленность заимствованных терминов, представленных в системе “Univer 2.0”

Как показал анализ материала, заимствованные слова вышеназванных тематических групп можно условно разделить на три группы в соответствии с классификацией Л.П. Крысина [20, с. 104].

Так, к *прямым заимствованиям* мы относим англицизмы, которые появились русском языке в неизменной или почти неизменной форме, сохраняя оригинальное звучание и написание с минимальными адаптациями к фонетике и орфографии языка-реципиента. Эти слова обозначают новые формы и технологии обучения, вызванные переходом к онлайн-обучению и цифровизации образовательного процесса. Отсутствие эквивалентов связано с тем, что аналогичные понятия либо не существовали в русской образовательной системе, либо имели другие функции и значения. Например, *вебинар* (от англ. *webinar*) – новый формат онлайн-лекции, требующий особой формы подачи материала и взаимодействия с аудиторией, которого не было в традиционной образовательной системе; *мидтерм* (от англ. midterm) – обозначение промежуточного экзамена или проверки знаний, которое стало частью системы оценивания и контроля знаний. Другими примерами заимствований считаем такие слова, как *инсайт (insight), воркшоп (workshop), спикер (speaker), кликер (clicker), асайнмент (assignment), мейнстрим (mainstream), фасилитатор (facilitator) и др.*

Вторую группу составляют *кальки, которые* хотя и имеют приблизительные аналоги в русском языке, более точно и лаконично описывают концепцию или процесс. Например, слово «*дедлайн*» (от англ. *deadline*) – обозначает строгое ограничение по времени, которое не всегда точно передается словами «срок» или «крайний срок», так как в педагогическом дискурсе дедлайн часто воспринимается как жесткий и не подлежащий изменению. К заимствованиям второй группы относим также слова: *коллаборация (collaboration), опция (option), ассертивность (assertiveness), медиатор (mediator) и др.*

Самая малочисленная группа (*гибридные заимствования*) состоит из англицизмов, имеющих эквиваленты в русском языке и употребляющихся дублетно, как абсолютные синонимы. Эти заимствования не несут дополнительного значения по сравнению с русским аналогом, но используются в силу их популярности и статуса заимствований. Например,

слово *Е-кампус* является более коротким и удобным для произношения вариантом, чем «электронный кампус». «Электронный кампус» и «Е-кампус» являются дублетами, поскольку оба термина означают одно и то же – цифровое пространство или платформу, предоставляющую образовательные ресурсы и услуги для студентов и преподавателей.

Как видим, под влиянием заимствованных понятий в эпоху пандемии (и постпандемийный период) сформировались новые лексемы, которые получили национальную окраску и стали описывать образовательные процессы с учетом современный реалий Казахстана, такие как *образовательная площадка, образовательный практикум, смарт-доска*. Эти термины стали значимыми элементами образовательного дискурса, позволяя точнее и нагляднее передать новые подходы к обучению, часто ассоциируемые с цифровыми и интерактивными технологиями.

Помимо создания новых слов, заимствования привели к формированию оппозиций, таких как *онлайн / офлайн* (для обозначения форматов учебной работы) и *тонкие / толстые вопросы* (для разделения типов вопросов по их сложности и требуемой глубине анализа), *мягкие / жесткие навыки*. Такие пары позволяют эффективно противопоставлять концепты, повышая гибкость и точность языка в образовательной и научной коммуникации.

Эта адаптация и модификация заимствованных слов демонстрируют положительную динамику развития русского языка и свидетельствуют о его способности интегрировать иностранные элементы, делая их частью своей системы. Процесс такой адаптации, при котором язык изменяется в зависимости от потребностей носителей, отражает живую, изменяющуюся природу языка. Г. Шухардт считает, что «всякий индивидуум познает и модифицирует свой язык в общении с другими индивидуумами» [123]. Язык постоянно изменяется и обогащается, находясь в процессе взаимодействия между индивидуальными и коллективными потребностями.

Полученные результаты также указывают на сложившуюся тенденцию избегать чрезмерного повторения заимствований и заменять их аналогами, что позволяет создавать более гармоничные тексты. В большинстве проанализированных документов англицизмы используются умеренно, а в ряде случаев авторы предпочитают исконные слова для уточнения смысла или разграничения понятий. Например, *онлайн (online) и офлайн (offline)* применяются в текстах, где нужно указать форму обучения, но в описаниях учебного процесса могут заменяться более привычными словами «дистанционное обучение» и «очное обучение».

Несмотря на то, что многие исследователи обеспокоены большим объёмом заимствования англицизмов вызывает обеспокоенность [117, с. 203]. Педагогический дискурс Казахстана проявляет достаточное «гостеприимство», что подтверждает способность языка к функциональности, адаптации, универсальность в условиях глобализации и интеграции новых образовательных форм и технологий [157].

Вместе с тем следует отметить и некоторые отрицательные стороны заимствований. К числу таких исследователи относят проникновение

варваризмов (чаще из английского языка), которые в речи педагогов могут использоваться неоправданно и часто. Например: э*вент* или *ивент* (от англ. *event* ‘событие’) – это заимствованный термин, который обозначает организованное мероприятие, событие или акцию. В русском языке он используется в основном в контексте массовых, культурных, деловых или образовательных мероприятий, включая концерты, презентации, корпоративные встречи, тренинги и фестивали. В последние годы термин приобрел популярность в профессиональной среде: «Университет организует образовательный *эвент* для студентов на тему карьерного развития»; «Проведение *тимбилдинг-ивента* для сотрудников компании» и т.д.

Другим примером варваризма можно считать слово *бэкап* (от англ. *backup* – «резервная копия»), обозначающее создание резервных копий данных для их сохранности и восстановления в случае потери. В педагогическом дискурсе этот термин стал популярным с развитием цифровых технологий и переходом на электронное обучение, когда необходимость сохранения данных, материалов, курсов и другой информации стала критически важной: *«Перед обновлением системы важно сделать бэкап данных студентов в LMS Moodle»*.

Безусловно, это примеры заимствований, которые прижились в русском языке благодаря своей лаконичности и модному звучанию. Однако, как и многие варваризмы, их использование оправдано в контексте, где требуется краткость и стилистическое разнообразие, но в более формальной или образовательной среде стоит использовать его с осторожностью, предпочитая русские аналоги для большей ясности и естественности речи.

По мнению А.К. Казкеновой, «использование в современной коммуникации варваризмов следует рассматривать в широком контексте тех кардинальных преобразований, которые переживает общество и каждый человек в отдельности. Современный этап в истории языков в целом интересен тем, что совпал с беспрецедентными научно-техническими и вслед за ними – коммуникационными и коммуникативными изменениями» [116, с. 84].

Возможность свободного доступа к обширной базе международных знаний и ресурсов сегодня открывает перспективы для непрерывного профессионального развития педагогов, стимулируя их к самосовершенствованию. Это также расширяет горизонты для студентов, мотивируя их к участию в международных программах, обменах и научных конференциях, что существенно обогащает их учебный опыт и прививает навыки межкультурной коммуникации.

В этих условиях знание иностранных языков, особенно английского, становится не просто преимуществом, а необходимостью для профессионального общения. Английский язык, являющийся доминирующим языком научного сообщества, позволяет педагогам и учащимся получать доступ к новейшим исследованиям, инновационным методикам и мировым образовательным ресурсам. Таким образом, интеграция англицизмов и международной терминологии в образовательный процесс – это не только

отражение культурных изменений, но и важный шаг в развитии системы образования в условиях глобализации.

2.2 Факторы заимствования лексических единиц в русском языке

Российский исследователь Н.Б. Мечковская, изучая причины заимствований, выделила три фактора продуктивности как способа пополнения лексического состава языка: 1) характер контактирования языков; 2) своеобразие языковой ситуации и лингвистической идеологии общества; 3) внутриструктурные особенности языка-реципиента [124].

Под характером контактирования ученый понимает фактор, который включает в себя формы и интенсивность контактов между народами. Как оказалось, сем теснее и продолжительнее контакты (например, торговые, политические и культурные связи), тем выше вероятность заимствования новых слов. При этом взаимодействие может быть как *прямым* (например, через торговлю или миграцию), так и *опосредованным* (например, через перевод художественной литературы).

Второй фактор – характер языковой ситуации – описывает социально-культурные условия, в которых происходит заимствование. Например, в условиях глобализации и расширения международных связей возрастает потребность в заимствованиях, в свою очередь, это стимулирует позитивное отношение к заимствованиям в языковой политике. Напротив, в обществах с сильной идеей защиты культурной идентичности заимствования могут встречать сопротивление.

Фактор, учитывающий внутриструктурные особенности языка-реципиента, включает в себя морфологические, фонетические и синтаксические свойства языка, которые влияют на степень и способ освоения новых слов. Язык-реципиент может быть более или менее склонен к заимствованию, в зависимости от того, насколько легко он интегрирует иноязычные элементы. Например, русский язык благодаря своей гибкой системе словообразования легко приспосабливает новые слова, добавляя к ним окончания, приставки и суффиксы, что позволяет заимствованиям естественно встраиваться в его структуру. В то же время язык-реципиент может приспосабливать заимствованные слова через фонетические изменения, упрощая произношение сложных звуков и адаптируя их под привычные языковые нормы.

Продуктивность заимствования зависит от того, насколько обособленно живет народ. Одной из первых, основных причин заимствования, по нашему мнению, является *географическое расположение, контактирование народов в результате проживания на одной территории*.

Первые ареальные заимствования, происходили в силу социокультурных обстоятельств. Самый распространенный случай такого заимствования – это заимствование лексики из языка живущего по соседству народа. Мы не претендуем на исчерпывающий обзор этапов заимствования в русском языке. Ограничимся лишь указанием ключевых этапов истории заимствований,

каждый из которых отражает социальные, культурные и политические изменения, происходившие в стране в тот или иной период.

По свидетельству ученых [8, с.20] западноевропейская лексика проникала еще в период принятия христианства (XI–XIV вв): из Византии на территорию Древнюю Русь стали поступать религиозные и церковные тексты, написанные на церковнославянском и греческом языках. Это привело к заимствованию религиозной и философской лексики, а также базовой лексики, связанной с государственностью. Примеры заимствований: *икона*, *ангел*, *монах*, *епископ*, *крест и др*. Этот этап ознаменован появлением слов, которые играли важную роль в духовной жизни общества. О способах фиксации заимствованных слов (таких как глоссы) в этот период подробно исследовано в работах казахстанского ученого Н.Ж. Шаймерденовой [125].

С расширением границ Московского государства (XV–XVII вв.) увеличились контакты с народами Востока и Запада. Слова из тюркских языков проникли в русский лексикон благодаря торговым и дипломатическим связям с народами Золотой Орды, Казанского и Астраханского ханств. Заимствования из тюркских языков касались административной и военной лексики, а также повседневных предметов (например, *караван*, *башмак*, *сарай*, *казна*, таракан и др.). Этимология заимствований из тюркских языков представлена в работах И.Г. Добродомова [126], Д.С. Кулмаматова [127], М.А. Бурибаевой [128] и др.

В это же время (XV–XVII вв.) активно заимствовалась лексика из польского и чешского языков, связанная с культурой, военным делом и государственным управлением. Примеры: *шляхта*, *сенат*, *канцлер*, *картины, часы* и др.

Особой исторической вехой для теории заимствования стала эпоха Петра Великого – это время масштабных реформ, направленных на модернизацию России. В результате началось активное заимствование из западноевропейских языков, особенно из немецкого, голландского и французского и других языков. Появились термины, связанные с военным делом, флотом, наукой, техникой и культурой (*шлюпка, верфь, порт, гарнизон, офицер и т.д.), а т*акже заимствованные слова, касающиеся моды и этикета (*бал*, *костюм*, *парад* и т.д.). Казахстанский исследователь Н.И. Гайнуллина в своих фундаментальных работах, описывая языковую ситуацию Петровской эпохи, подчеркивала, что заимствования не только обогащали лексический состав русского языка, но и способствовали формированию нового типа литературного языка [8, с. 77].

Переходный период между XVII и XVIII веками был временем активного взаимодействия русского языка с западноевропейскими, что привело к появлению новой лексики и языковых норм, способствовавших интеграции России в общеевропейское культурное и политическое пространство. В XVIII веке активно публикуются на русском языке труды ученых-философов и мыслителей европейской культуры. В языке в связи бурным интересом к научным достижениям в области точных наук (физики, геометрии, астрономии, географии) активно заимствуется абстрактная и научная

терминология. В этот период модным «трендом» становится билингвизм. Так, французский язык как язык аристократии, привнес в русский язык большое количество французских заимствований (*вуаль, меню, дебют, сюжет* и др.). Как отмечают исследователи, «наряду с заимствованиями, в литературно-книжный обиход первых десятилетий XIX в. входит ряд словообразовательных калек, например *неделимый, неразделимый (нераздельный),* воспроизводящие структуру латинского прилагательного *individuus* и французского *individuelle*» [118, с. 34].

Параллельно с этим начал возрастать интерес к английской культуре, что привело к заимствованиям из английского, особенно в области спорта, транспорта и промышленности (например, *футбол, теннис, локомотив, инженер).*

В начале XIX века, как свидетельствуют ученые, в русском языке продуктивным способом новых слов становится калькирование (по модели терминов философии из немецкого языка: *самосознание, самобытность* и др.) [118, с.73]. Примечательно, что многие из них находятся в активном словоупотреблении и сегодня.

В XX веке на фоне индустриализации и научно-технического прогресса усилилось влияние английского языка. После Октябрьской революции начались тесные контакты с Западом, что привело к заимствованиям в области науки, технологии и техники. А также заимствуются научные термины интернационального характера (например, коммунизм, электрификация, пролетариат и др.). Исследователи отмечают, что с установлением советской власти активируются процессы новотворчества в антропонимиконе [129].

После Второй мировой войны и в период «холодной войны» англицизмы продолжали проникать в русский язык, особенно в технической сфере (*трактор, дизель, мотор, теннис и др.)*.

Немецкие заимствования, во время Великой Отечественной войны, использовались для усиления выразительности речи, выполняя функции ярких экспрессивных элементов. Эти слова, такие как полицай (от нем. Polizei, «полиция»), блицкриг (от нем. Blitzkrieg, «молниеносная война»), рейх и др., служили для обозначения объектов и понятий, непосредственно связанных с фашистской Германией. Подобные заимствования использовались как лексика, несущая сильный эмоциональный заряд, создавая у русскоязычных носителей четкую ассоциацию с врагом и его агрессивной культурой, вызывая при этом негативное восприятие. Эти заимствования стали особой группой историзмов, так как их употребление ограничено контекстом Великой Отечественной войны и изображением событий, связанных с ней. После окончания войны такая лексика закрепилась в исторических текстах, художественной литературе и фильмах, создавая специфический колорит, связанный с описанием событий того времени.

В послевоенные годы, особенно в конце 1940-х и начале 1950-х годов, в Советском Союзе наблюдалось резко отрицательное отношение к иноязычным заимствованиям. В условиях усиления идеологического контроля (период «холодной войны») и желания сохранить чистоту русского

языка началась борьба с иностранной лексикой, которая воспринималась как потенциальная угроза культурной идентичности.

В конце XX века, на фоне масштабных геополитических изменений и распада Советского Союза, русский язык пережил интенсивный приток заимствований, главным образом из английского языка. Это явление было вызвано новыми социально-экономическими условиями, открытостью страны для международных контактов и значительным влиянием западной культуры. В это время в русский язык начинают активно проникать термины, связанные с рыночной экономикой, бизнесом, информационными технологиями и массовой культурой (например, *маркетинг, менеджмент, аутсорсинг, девелопмен*т и др.) Одновременно с этим появляются термины, касающиеся политической и социальной жизни, такие как *президент, инаугурация, праймериз, лояльность, оппозиция, имидж и т.д.*

Информационные технологии, быстро развивавшиеся в 1990-е годы, принесли в русский язык множество новых терминов: *компьютер, интернет, онлайн, офлайн, файл, вирус, сайт, чат, месседж.* Термины, связанные с интернетом и цифровыми технологиями, стали повседневными и быстро адаптировались, отражая интеграцию русскоязычных пользователей в глобальную цифровую культуру.

Кроме того, западная массовая культура, особенно американская, оставила значительный след в языке, привнеся слова, связанные с модой, развлечениями и молодежными субкультурами. Появляются такие термины, как *хит, клип, поп-культура, шоу-бизнес, медиа, реалити-шоу*.

Наконец, последним этапом можно считать наше время – эпоху глобализации и цифровизации, в которой мы наблюдаем доминирование английского языка. Заимствования (англицизмы) охватывают практически все сферы жизни, особенно технологии, интернет, бизнес и образование. Появляются новые слова, обозначающие понятия и реалии, которые не имеют аналогов в русском языке: *пиар, водкаст, подкаст, стартап*, *бэкенд, блогинг, скроллить* и др.

Хронологизация заимствований показывает, что каждый исторический этап добавлял в русский язык новые элементы, отражающие изменения в обществе, политике, науке и культуре. Влияние иностранных языков, особенно английского, стало особенно ощутимым в последние десятилетия в условиях глобализации.

Возникает закономерный вопрос, связанный с причинами тех или иных заимствований: почему в определенные исторические периоды язык активно пополняется иностранной лексикой, а в другие времена сохраняет устойчивость и консервативность? Этот вопрос особенно актуален для русского языка, пережившего несколько периодов активного заимствования в разные эпохи – от Петровских реформ до сегодняшнего дня.

Исследователь М.А. Брейтер выделяет ряд причин, которые способствуют заимствованию слов в русском языке. Эти причины можно рассматривать как внутренние (связанные с потребностями самого языка и

общества) и внешние (вызванные культурным, политическим и экономическим взаимодействием с другими народами) [130].

Одной из первых причин ученый называет отсутствие аналогов в русском языке. Так, с конца прошлого столетия возникли заимствования, связанные с личной и корпоративной связью: *таймер* (timer), *бипер* (beeper), *скремблер* (scrambler), *интерком* (intercom) – этих слов в русском языке не существовало. В дополнение к этому список заимствований пополнили специализированные термины для офисной и организационной техники: *ноутбук* (laptop), *аудиобук* (audiobook), *пауэрбук* (PowerBook), *сканер* (scanner), *плоттер* (plotter), *шредер* (shredder), *овер хэд* (overhead projector), которые были необходимы для описания современных технологий обработки и хранения информации. Подобных случаев заимствования, по мнению М.А. Брейтер, приходится около 15-20 в процентном от всего объема заимствованной лексики [130, с.132-135].

Другой причиной исследователь называет «отсутствие подходящего наименования или его неконкурентоспособность» [129, с.132-135]. Например, такие слова, как *бизнес* вместо «предпринимательство», *менеджмент* вместо «управление», *пиар* вместо «общественные связи» и т.д.

Еще одной причиной, влияющей на активность заимствованных слов в современном русском языке, – это возможность создания стилистического эффекта. Эту точку зрения разделяет и казахстанский исследователь А.К. Казкенова, которая говорит, «эксплицитная языковая рефлексия служит средством привлечения внимания читателя, а также средством индивидуального стиля» [116, с. 168].

Русский язык XXI века отмечен «дружелюбностью» к наплыву англицизмов, инициировав новый виток в истории заимствований. Необходимо отметить, что данный процесс начался ещё на пороге XIX века в результате упрочения международных экономических контактов. А.В. Суперанская, классик российской и советской лингвистики, справедливо отмечает преобладание непосредственных заимствованных слов в составе русского языка в 80-ые годы прошлого века, в период массового распространения культур и воздействия телевидения на общественность. Ускорение процесса заимствования англицизмов отмечено в конце XX в. и наблюдается весь период XIX в. Количественный скачок зарегистрирован в 2020 г., период пандемии, когда слова из языка-источника заимствуются непосредственно в несколько языков (без участия языка - посредника). В этот период преобладают письменные заимствования, поскольку «при наличии литературных языков любое заимствование быстро получает письменную фиксацию» [129, с.48], частотно параллельное заимствование в устной и письменной форме и менее продуктивно устное заимствование, предшествующее письменной фиксации.

Обновление понятийно-терминологического аппарата является положительным последствием проникновения и закрепления английских заимствовании в педагогическом дискурсе. Медленно, но основательно проходит межъязыковая унификация терминологии. В профессиональном

лексиконе специалистов фиксируются новые заимствованные термины, не имеющие аналогов в казахстанской науке (*дескриптры уровней, языковой портфель, коммуникативная компетенция и др*.). Точные англоязычные термины, однозначно выражающие суть понятия в современной трактовке, вытесняют русскоязычные синонимы (*drill – упражнение / тренировка; warming up – разминка / первый этап урока; summery – краткое изложение текста; brain storming – метод коллективного обдумывания нестандартных креативных идей; team-teaching – совместная разработка, проведение обучающих мероприятий и оценка учебного процесса в меняющихся группах студентов; feedback – обратная связь* др). Предоставленные примеры подтверждают процесс унификации терминологии [131]. Не последнюю роль в популяризации заимствований (особенно терминологического характера) играют научно-технические периодические издания. Большинство новых заимствований появляется впервые на страницах газет и журналов, интернет-сайтов и т.д. Язык газетных источников и журнальных статей, интернет источников, как правило, предназначен для широкого круга читателей. Следовательно, этот способ популяризации заимствований является важным [99; 155; 156].

Заимствование, как процесс, по нашему мнению, является важным фактором развития языка, т.к. главным и основным моментом данного процесса является – вхождение и адаптация элементов другого языка, что способствует обогащению лексического состава языка, служит источником точных терминов, словообразовательных элементов. Заимствование - процесс постоянный, он заложен в основе языковой деятельности и представляет собою следствие условий социальной жизни человечества.

Заимствование не имеет ярко выраженных негативных черт. Мы не имеем в ввиду злоупотребление заимствованием, во всем всегда, конечно, нужна мера. По мнению Н.Б. Мечковской: «Многочисленность заимствований – это отнюдь не признак слабости языка, а скорее открытости, восприимчивости культуры народа к чужому новому» [124, с.126]. Вильгельм фон Гумбольдт считал, что: «Через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем; и человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчетливых и действенных чертах дают нам различные способы мышления и восприятия» [132].

Каждый период времени ориентирован на моду говорить то на французском, то на немецком, испанском и т.д. Всегда этот процесс имел свои плюсы и минусы. Влияние современного английского языка способствует обогащению русского языка, совершенствует его коммуникативные возможности. Иноязычное заимствование не вытесняет русское, а имеет иное или дополнительное значение. Относительно новых заимствований Л.В. Крысин высказывает следующие опасения: «присутствует опасность внести их в словарь слишком рано или опоздать» [20, с. 89].

Исследуя заимствованную лексику на разных исторических этапах развития языка, можно проследить экономические и культурные контакты между языковыми коллективами. Появление заимствований обусловлено, во-

первых, *географическим расположением*, *контактированием народов в силу места их проживания* и *в результате военных и торговых морских контактов*, во-вторых, *отсутствием соответствующего понятия в когнитивной базе языка-рецептора*. В-третьих, этот процесс можно объяснить *модой*. Препятствует вхождению заимствований *намеренное непринятие иноязычных слов* и *фонетико-морфологические трудности адаптации*.

Таким образом, причинами заимствования могу быть:

1) необходимость номинаций незнакомого понятия (автобан, грант, дартс и т.д.);

2) потребность в конкретизации понятия в конкретной области (киллер, вместо наемный убийца);

3) замена словосочетания более коротким или более точным вариантом (снежный человек – йети);

4) уже существующие в языке однородные по источнику происхождения семантические группы слов (компьютерно-техническая лексика);

5) социально-психологические причины (Л.П. Крысин уточняет эти причины с учетом таких параметров, как престижность заимствованного слова и коммуникативная актуальность понятий – уборка-клининг).

Таким образом, заимствования (в частности, из английского языка) способствуют расширению семантического и стилистического диапазона русского языка, позволяя ему описывать и интегрировать современные реалии, которые возникают в ответ на новые социальные и экономические вызовы.

2.3 Англицизмы в педагогическом дискурсе

В XX веке активизация заимствований, как уже было сказано в предыдущем параграфе, усилилась благодаря тесным экономическим, политическим и культурным контактам, а также распространению интернета, который стал мощным каналом для внедрения английской лексики в русский язык.

При этом «слова и выражения, заимствованные из английского языка», принято называть англицизмами. По аналогии заимствования из американского вариант английского языка считают американизмами.

Не все ученые дают определения англицизму и определяют их основные характеристики. В соответствии с данными словаря Т.В. Жеребило, впервые англоамериканизмы отмечены в русском языке в середине XIX века [1, с.106].

В.М. Аристова полагает, что «англицизм – понятие лингвистическое, поэтому исходным считается язык, а не национальные, этнические особенности того или иного языкового ареала. На этом основании в группу англицизмов включены слова из американского, австралийского, индийского и других вариантов английского языка» [133].

Ученый выделяет четыре группы слов, которые можно отнести к англицизмам.

К первой группе слов относятся иноязычное слово, где прототипом выступает английское слово, а в русском языке появилось его адаптированное

или неадаптированное заимствование: *тайминг* (от англ. *timing*) – обозначает расписание или последовательность действий, как в русском, так и в английском; *рейтинг* (от англ. *rating*) – используется для обозначения ранжирования или оценки, также схоже с оригинальным значением.

Ко второй группе англицизмов относятся термины или имена, изначально существовавшие как конкретные слова или личные имена в английском языке, но со временем получившие обобщенное значение и ставшие нарицательными. Такие слова и имена используются для обозначения характеристик, типов людей, категорий предметов и т. д., и часто в них сохраняется связь с изначальными личными именами или конкретными понятиями. К примеру, *бойкот* (от фамилии Чарльза Бойкота, ирландского землевладельца) – отказ от сотрудничества, связанный с отказом обслуживать, помогать или общаться с кем-либо.

К третьей группе В.М. Аристова причисляет слова, созданные созданы из элементов других языков, особенно латинского и древнегреческого, а также произвольно образованных слов, которые затем приобрели популярность и стали нарицательными или широко известными. Эти слова часто создаются для обозначения новых понятий, изобретений или продуктов и затем закрепляются в языке-реципиенте. К примеру, *телевизор* (*television*) — от греческого *tele* («далеко») и латинского *visio* («видение»); обозначает устройство для приема и воспроизведения изображения и звука на расстоянии.

В четвертую группу исследователь включила аббревиатуры в английском языке. Слова последней группы – это популярный и распространенный тип заимствования, особенно в современных сферах, таких как технологии, бизнес, наука и массовая культура. Английский язык активно использует аббревиатуры для сокращения длинных словосочетаний и упрощения коммуникации. Например: GPA (*Grade Point Average*) – средний балл успеваемости; PhD (*Doctor of Philosophy*) – доктор философии, научная степень; SAT **(***Scholastic Assessment Test*) – стандартный тест для поступления в колледжи США [134].

Современные образовательные технологии обогатили педагогический дискурс множеством новых терминов, отражающих реалии дистанционного обучения: *вебинар, интернет-класс, виртуальная образовательная среда, тьютор, коучинг, кейс-стади, электронное обучение* и многие другие.

Лексема *тьютор,* из английского *tutor* (буквально ‘наставник’), активно используется в педагогическом дискурсе. В Национальном корпусе русского языка зафиксировано 36 примеров его употребления. В педагогическом дискурсе XXI века оно имеет два значения: 1) *тьютор 'как куратор, опекун, воспитатель* в учебных заведениях', консультирует учащихся относительно образовательного процесса, учитывая их индивидуальность; 2) *тьютор ‘как преподаватель-консультант дистанционного обучения'*. В этом контексте тьютор выполняет функции организатора учебного процесса в онлайн-формате, консультирует студентов, следит за выполнением ими заданий и помогает в освоении учебного материала [12, с.128]. В соответствии с базой НКРЯ, отмечено изменение значения, что видно из следующего примера:

«Преподавание осуществляется по принципу супервизии: лектор проводит занятия, формирует наполнение курса, а *тьютор* осуществляет коммуникацию со студентами, отвечает на вопросы, помогает с решением задач. [Л.В. Баева. Проблемы и перспективы развития открытого дистанционного образования в условиях электронной культуры // «Информационное общество», 2017].

Термин коучинг, заимствованный из английского *coaching* ‘обучение, тренировки’, используют для обозначения процесса *индивидуального консультирования и поддержки учащихся тьютором***.** В современном педагогическом дискурсе коучинг – это персональное сопровождение учащегося для достижения поставленных образовательных целей и развития навыков. В «Новом словаре методических терминов и понятий» отмечается: «коучинг – процесс консультирования учащихся, направленный на достижение целей в различных областях жизни, в том числе и в процессе овладения иностранным языком» [134, с.115]. В сети Национального корпуса русского языка (НКРЯ), слово *коучинг* зафиксировано чаще всего в бизнес контексте, как метод консультирования или консалтинга. В этом значении коучинг направлен на развитие профессиональных и личностных качеств клиента, помощь в достижении карьерных или бизнес-целей. Частотность его употребления в бизнес-среде, судя по данным корпуса (123 примера), значительно превышает частоту использования в образовательном контексте. В педагогическом дискурсе коучинг заимствует основные принципы из бизнес-модели, но адаптируется под задачи обучения. В образовательной сфере он становится процессом, где тьютор помогает учащемуся достигать учебных целей, поддерживая его личное развитие, особенно в условиях индивидуального и дистанционного обучения.

В системе электронного обучения активно применяются термины «электронный словарь» / «онлайн-словарь», «электронный учебник» / «онлайн учебник», «электронный учебный курс» / «онлайн учебный курс», «электронный образовательный ресурс» и другие, обозначающие ресурсы, разработанные для дистанционного взаимодействия и обеспечения гибкости в образовательном процессе [1, с.355]. Эти термины отражают новые формы учебных материалов, которые можно обновлять и распространять быстрее, чем традиционные аналоги. Кроме того, цифровые образовательные ресурсы обеспечивают доступ к материалам, не зависящий от времени и места, способствуют индивидуализации обучения и могут включать интерактивные элементы, которые повышают вовлеченность и эффективность обучения. Такой словарь терминов необходим для стандартизации учебных ресурсов, улучшения коммуникации между участниками образовательного процесса и повышения качества образовательного контента.

Слово кейс стало значимой единицей в образовательном дискурсе, обозначая материалы и методики, способствующие углубленному изучению учебных ситуаций и практическому применению знаний. Слово кейс происходит от английского *case,* которое в оригинале имеет широкий спектр значений, включая «случай», «дело» и «сумка, портфель». В образовательном

контексте русского языка оно приобрело более узкое и специализированное значение, обозначая набор учебных материалов для самостоятельного изучения, часто представленных на различных носителях (печатных, аудио-, видео-, и электронных). Этот смысл отражает переносное значение, придавая термину «пакет» или «сборник материалов», которые студенты могут использовать для самостоятельной работы.

Заимствованное слово кейс не только сохранило своё основное значение, но и стало основой для создания ряда производных. Например, появились такие словосочетания, как *видеокейс* и *мини-кейс*, которые обозначают специфические форматы учебных видеоматериалов. Появление таких производных указывает на активную адаптацию и интеграцию слова кейс в образовательную лексику и свидетельствует о расширении его семантического поля.

Слово кейс также используется как составная часть для обозначения образовательных методик, например, кейс-технология. Этот термин описывает метод обучения, при котором используются наборы текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных материалов (кейсы), предназначенные для самостоятельного изучения. Кейс-технология может быть применена как в традиционном, так и в дистанционном обучении, что делает её универсальным инструментом в образовательной среде. Кейс-технология является одним из методов проблемного обучения, направленного на развитие у студентов навыков критического мышления, анализа ситуаций и принятия решений.

Другой вектор семантического развития демонстрирует слово *кейс***,** обозначающее специфическую учебную задачу в области экономики и социологии. *Кейс* (от англ. *case* – «случай») – бизнес-ситуация реальной практики компании, учреждения или организации, предложенная для анализа в рамках учебного процесса [135].

Слово *сторителлинг* (от англ. *storytelling* – «рассказывание историй») – это англицизм, который активно используется не только в маркетинге, но и в педагогическом дискурсе. В маркетинговой сфере сторителлинг обозначает приём, с помощью которого информация преподносится в форме рассказа, чтобы заинтересовать и эмоционально вовлечь аудиторию. Этот приём часто используется в рекламе, социальных сетях и блогах, где рассказанная история помогает установить более тесный контакт с аудиторией.

В последние годы сторителлинг получил широкое распространение и в образовательной среде, где он используется для того, чтобы сделать обучение более увлекательным, эффективным и запоминающимся. В педагогике сторителлинг выступает как методический приём, способствующий развитию навыков критического мышления, воображения и эмоциональной вовлеченности.

В педагогическом дискурсе сторителлинг сочетается с такими терминами, как *методика обучения***,** *развитие эмоционального интеллекта***,** *креативное мышление***.** В речевой практике встречаются фразы, такие как

метод сторителлинга, *применение сторителлинга в обучении*, *развивающий сторителлинг* и *образовательный сторителлинг*.

Заимствованное *пруфридинг* (от англ. proofreading – «корректура») в педагогическом дискурсе обозначает процесс вычитки текста для выявления и исправления ошибок. Этот термин активно используется в образовательной среде, особенно в контексте обучения языкам, подготовки письменных работ и развития навыков грамотного письма. Пруфридинг помогает ученикам осознать свои ошибки и повысить качество текстов, будь то эссе, доклады, научные статьи или курсовые работы.

Частотно употребление слова *пруфридинг* в сочетаниях типа *пруфридинг текстов* (вычитка и корректировка письменных работ); *пруфридинг сочинений, эссе, курсовых работ* (корректура студенческих работ); *выполнить пруфридинг* (проверить текст на наличие ошибок); *уроки пруфридинга* (занятия, направленные на обучение корректуре текстов); *профессиональный пруфридинг* (вычитка текстов специалистами, преподавателями). Отметим, что для казахстанского дискурса это слово пока еще не получило широкое использование.

Ментор и *менторство* – это термины, которые всё чаще встречаются в педагогических текстах, отражая новые подходы к наставничеству и обучению. Заимствованные из английского языка, они происходят от слова *mentor*, которое восходит к древнегреческой мифологии, где Ментор был мудрым советником и наставником Телемаха, сына Одиссея.

В современном педагогическом дискурсе эти термины обозначают форму наставничества, направленную на поддержку и развитие учащихся. Активно используется в сочетаниях типа *наставник-ментор* (учитель-наставник, который поддерживает учащегося); *менторская программа, программа менторства* (система поддержки и наставничества для студентов); *развитие менторства в учебных заведения*х (введение менторских программ в образовательные учреждения); *ментор по профессиональной подготовке, ментор по развитию навыков* (педагог, который помогает студентам освоить практические навыки); *менторская поддержка* (консультирование и наставничество, предоставляемое учащимся).

Примечательно, что наряду с ментор / менторство, в русский язык проникло и другое заимствование, имеющее одинаковый корень. Слово *менти* (от англ. *mentee*) – это человек, который находится под наставничеством ментора, получая от него поддержку, советы и помощь в личностном или профессиональном развитии. Менти – это ученик, подопечный или стажёр, который обучается у более опытного человека и стремится достичь поставленных целей с его помощью.

К новым заимствованиям, участвующим в образовательном процессе, относятся также слова *буллинг* (от англ. *bullying* – «травля, запугивание») и *газлайтинг* (от англ. *gaslighting* – «манипуляция с целью заставить другого сомневаться в своей адекватности») стали популярными заимствованиями в русском языке, отражающими явления психологического общения в коллективе. Эти заимствования пришли из английского языка на фоне

растущего интереса к теме психологии и стремления общества более чётко обозначить деструктивные формы взаимодействия, которые влияют на эмоциональное и психическое здоровье человека. По данным Национального корпуса русского языка (НКРЯ), слово *буллинг* имеет 23 случая употребления. В основном, конечно, частотность демонстрируется в публицистическом дискурсе. Однако, в некоторых контекстах описывается школьный буллинг.

Термин буллинг успешно адаптировался в русском языке и способен образовывать производные слова, такие как *буллить* (глагол), *буллер* (агрессор), *антибуллинговая программа* (программа по борьбе с травлей). Это расширяет его возможности и позволяет использовать слово в различных речевых ситуациях.

Как и буллинг, газлайтинг также демонстрирует гибкость в словопроизводстве: встречаются производные слова, такие как *газлайтер* (манипулятор), *газлайтить* (оказывать манипулятивное воздействие), *антигазлайтинговая программа* (меры против манипуляций). Это позволяет использовать термин в различных контекстах и подчеркивает его интеграцию в русский язык.

Несмотря на различия, оба термина стали важными инструментами для обсуждения психологической безопасности и токсичных форм общения. Их использование в русском языке отражает усилия общества по созданию языковых инструментов для обозначения и анализа негативных психологических явлений. Буллинг и газлайтинг указывают на востребованность специализированных терминов, которые помогают осознавать и описывать скрытые угрозы, особенно в образовательной и социальной сферах.

Троллинг (от англ. *trolling*) – заимствованное слово из английского языка для обозначения провокационного или агрессивного поведения, особенно в интернете и социальных сетях. Первоначально слово *trolling* использовалось в английском языке для обозначения метода ловли рыбы, при котором приманку медленно тянут за лодкой, привлекая внимание рыбы. В интернет-культуре троллинг приобрёл новое значение и стал обозначать намеренное привлечение внимания к себе через провокацию, оскорбления или создание конфликтных ситуаций. Слово активно используется в русском языке и адаптировано к разговорной и профессиональной речи: «троллинг» породил целую семантическую группу, включающую такие производные, как *тролль* (человек, занимающийся троллингом), *троллить* (провоцировать), *троллинговый пост* (публикация с провокационной целью).

Результаты настоящего исследования подтверждают интенсивное становление системы новых терминов в данном направлении. Большинство из них укоренились в языке и имеют высокую частотность употребления (например, дистанционное обучение, тьютор, ритейк, лэпбук, тотальный диктант, портфолио), тогда как другие ещё находятся на этапе укоренения и используются реже (такие как эдвайзер, веб-квест, шорт-лист, чат-бот, диктатор). Отмечены случаи вариативного написания и произношения, что вызывает путаницу в применении терминов (например, тестор или тестер;

диджитализация или дигитализация). Главным образом, процесс обновления лексики тематической группы «Образование» осуществляется за счёт проникновения заимствований из английского языка.

Представленные неологизмы являются адаптированными кальками, приобретают графический и фонетический облик, свойственный русскому языку. Словообразовательные особенности этих лексем демонстрируют различный деривационный потенциал (способность служить базой для создания новых слов посредством определённых способов словообразования): формируют словообразовательные цепочки, в которых неологизм служит основой (например, кейс – видеокейс, миникейс, кейс-технология; квест – веб-квест, квестовый; портфолио – веб-портфолио, лэпбук – лэпбуковский), либо образуют словообразовательное гнездо (например, с вершиной «тест»).

Открытое социальное обучение стало катализатором появления новых слов, относящихся к тематике «Образование». Среди основных факторов, способствующих возникновению этих лексем, выделяют внедрение новых образовательных технологий, разработку инновационных форм обучения и образовательного контента (мультимедийных комплексов). Подавляющее большинство неологизмов, рассмотренных в данном исследовании, употребляются в сфере электронного, дистанционного и проблемного обучения.

Педагогические термины фиксируют и структурируют ключевые понятия педагогической науки, отражая основные идеи и концепции этой дисциплины. Формирование и развитие понятийно-терминологического аппарата в области педагогики обусловлено как внутренними закономерностями роста педагогического знания, так и динамикой общественного развития.

Несмотря на различные подходы к пониманию процесса становления педагогической науки как самостоятельной дисциплины, можно утверждать, что на каждом этапе ее развития формируется своя интерпретация предмета и природы изучаемых явлений. Данная интерпретация невозможна без использования терминов и понятий, которые позволяют точно и последовательно описывать исследуемые явления.

Терминологические системы, как известно, включают как общенаучные, так и узкоспециализированные термины. Являясь подвижной частью лексики общего языка, педагогическая и медико-педагогическая терминология отражает уровень научного и общественного развития своего времени. Границы между терминосистемами, тем не менее, условны: термины часто переходят из одной системы в другую, например, такие как hearing disorder (нарушение слуха), speech disorder (речевое расстройство), interpreting (интерпретация) и auditory-verbal approach (аудиовербальный метод) и др.

Основной особенностью терминосистемы как целостной структуры является то, что она охватывает все термины, используемые в определенной области знаний, тогда как терминология может включать более широкие и менее строго организованные лексические единицы. Признаками терминологии также являются: привязанность к конкретной сфере знаний;

принадлежность к строго организованной системе понятий в рамках этой сферы.

Исследователи предлагают следующее обоснование дифференциации понятий «терминология» и «терминосистема»: «что совокупности терминов могут формироваться стихийно или сознательно. Стихийно сложившуюся совокупность терминов предлагается называть терминологией, а сознательно сформированную – терминосистемой» [135, с.98]. Данный аспект очень важен в связи с тем, что неправильно использованные термины могут вводить читателей в заблуждение и приводить к искажению восприятия реального положения вещей. Ошибочная терминология может создать неверное представление о научных достижениях и фактах, что в некоторых случаях влияет на общественное мнение и восприятие политики в данной области. Лингвистическое исследование научных, технических и деловых текстов началось сравнительно недавно, в 30-40-х годах XX века. Сегодня язык науки занимает полноправное место среди объектов лингвистического анализа наряду с языком художественной литературы, разговорной речью и диалектами, что подчеркивает его самостоятельную ценность.

Вопрос об отношении языка науки к литературному и национальному языкам остается сложным и дискуссионным. Однако этот аспект, будучи предметом более общей филологической теории, не рассматривается в рамках прикладного языкознания, поскольку прикладная лингвистика ориентирована на конкретные практические задачи, связанные с использованием языка. В последние десятилетия интерес к научному языку и языкам науки и техники значительно возрос, что объясняется актуальными задачами прикладной лингвистики, связанными с быстрым развитием научно-технического прогресса.

Прежде всего, в научных текстах важно использование стандартизированных терминов, чтобы избежать путаницы и обеспечить однозначное понимание. Стандартизация терминологии особенно важна в международном научном сообществе, где термины должны быть понятны специалистам из разных стран.

В последние годы педагогическая наука обогатилась новыми направлениями и дисциплинами, такими как «неопедагогика», «педагогика развития», «педагогика среды» и др. Это многообразие новых направлений ведет к утрате четкости самого термина «педагогика», снижая его категориальную ценность, поскольку термин обретает множество значений и обобщающих характеристик, что создает трудности для стандартизации и систематизации знаний в этой области [135, с.124].

Следует подчеркнуть, что основным признаком терминосистемы является ее структурная системность и строгая логическая взаимосвязь между компонентами.

Экстралингвистические факторы играют значительную роль в процессе заимствования и служат своего рода стимулом для переноса лексики из одного языка в другой. Основной причиной заимствований является коммуникативная необходимость – потребность обозначить новую вещь,

явление или понятие, для которого в языке-реципиенте нет точного эквивалента. К числу таких факторов отнесем: а) новые технологии, культурные тренды, научные открытия и развитие профессиональных сфер (например, бизнеса, медицины, педагогики) создают спрос на новые термины и понятия; б) влияние международных экономических и политических связей приводит к заимствованию терминов, связанных с бизнесом, управлением, политикой и другими сферами; в) некоторые заимствования обусловлены высоким статусом языка-источника, который воспринимается как носитель передовых знаний или модных тенденций. Российский ученый Л.П. Крысин называет такое явление «повышением в ранге» [6, с.49].

Изменения, произошедшие в образовательной системе в последние десятилетия, расширили возможности молодежи, предоставив выбор более качественного и доступного образования. В частности, Болонский процесс, начавшийся как проект европейской образовательной интеграции, быстро стал моделью для стран за пределами Европы. В условиях глобализации многие государства приняли на себя обязательства по внедрению стандартов Болонского процесса. Казахстан также включился в эти процессы, вступив в Болонский процесс в марте 2010 года. Этот шаг открыл двери к преобразованию системы образования, адаптируя ее к европейским стандартам. Основные изменения включают такие опциональные показатели, как взаимное признание дипломов; увеличение мобильности студентов и ППС; трехступенчатая модель обучения (вместо традиционно существовавшего специалитета – бакалариат, аспирантуры – магистратура и докторантура).

Эти реформы положительно сказались на развитии казахстанской науки, усиливая научно-исследовательский потенциал вузов и их участие в совместных исследовательских программах с европейскими университетами. Болонский процесс также способствовал повышению уровня владения иностранными языками среди преподавателей и студентов, что привело к глубоким изменениям в структуре образования — от оценочных шкал до академических степеней. В результате в образовательной среде возникли новые термины, заимствованные для обозначения понятий и объектов, ранее отсутствовавших в казахстанской практике.

Некоторые из этих заимствований стали повседневными терминами, хотя и имеют русскоязычные аналоги. Например, вместо «куратор» в вузах часто используется слово «*тьютор*» (от англ. tutor), вместо «краткий обзор» – «*дайджес*т» (англ. digest), а термин «*дрилл*» (англ. drill) обозначает серию практических упражнений для закрепления языковых навыков. Хотя такие термины редко фиксируются в официальных словарях, они получили широкое распространение и используются в речи преподавателей, учебных пособиях и даже научных текстах. Эти лексические заимствования становятся частью педагогического дискурса, отражая изменения и адаптацию образовательной системы к международным стандартам.

Рассмотрим некоторые заимствованные слова, обусловленные Болонским процессом, зафиксированные в таком нормативном документе, как

«Закон Республики Казахстан Об образовании» [136]. Данный документ был утвержден и представлен общественности в 2007 году. На тот момент действовала система традиционного вузовского и поствузовского обучения: специалитет (квалификация «специалист»), аспирантура (с получением звания «кандидат наук»), докторантура (с получением звания «профессор наук»). В Законе «Об образовании» в ст.2 впервые получили фиксацию новые термины, их дефиниции. Мы разделили термины на несколько тематических групп:

1) степени образования: *бакалавр, доктор философии (PhD), магистр;*

2) образовательные программы: *бакалавриат, магистратура, докторантура;*

3) ученые звания: *ассоциированный профессор (доцент), профессор;*

4) учебная деятельность: *академический кредит, кредитная технология обучения, докторант;*

5) формы обучения: *дистанционное обучение, дуальное обучение, онлайн обучение;*

6) социальная защита: *буллинг ребенка, инклюзивное образование;*

7) оценка качества образования: *образовательный мониторинг;*

8) оценка знаний: *комплексное тестирование;*

9) структура образования: *сетевые школы;*

10) финансирование образования: *эндаумент* [136].

Отметим, что заимствования часто выполняют роль маркирования новых явлений и понятий, которые появились в казахстанской системе образования сравнительно недавно. Например, «сетевые школы», «дуальное обучение» связаны с новыми подходами в образовании, которые были заимствованы из зарубежного опыта.

Приведенные примеры англицизмов и других иноязычных терминов легко воспринимаются большинством носителей русского языка, поскольку они прочно закрепились в педагогическом дискурсе и образовательной среде. Поскольку некоторые термины имеют правовую закрепленность (например, «академический кредит», «образовательный грант», «ротация первых руководителей государственных организаций»), они отражают интеграцию Казахстана в мировую образовательную систему, но при этом регулируются национальным законодательством. Вместе с тем заимствованные слова воспринимаются как цельные, немотивированные и неразложимые на морфемы.

Иноязычные заимствования упрощают систематизацию научной терминологии, обеспечивая адекватное и точное выражение понятий, важных для образовательной и научной деятельности. Благодаря своей гибкости такие термины легче адаптировать для создания новых слов и понятий, необходимых в условиях быстро развивающихся научных направлений. Они способствуют разработке универсального языка, понятного представителям разных культур и облегчающего обмен знаниями в науке и образовании.

Кроме того, исследования показывают, что при использовании иноязычных терминов их семантические особенности иногда остаются не до

конца понятыми носителями литературного языка. Заимствованные слова, как правило, воспринимаются и запоминаются в обобщенной форме, не требующей детального анализа их морфологического состава. В то же время, иноязычные термины могут выполнять социально-психологические функции, включая предотвращение коммуникативного дискомфорта, формирование профессиональной солидарности и повышение престижа определенных профессий.

Заимствованные термины в образовательной и научной сферах часто воспринимаются как символы книжности и учености, что добавляет им особую весомость в профессиональной коммуникации. Они не только обозначают специфические понятия, но и создают культурный слой, который подчеркивает высокую степень образованности и профессиональной принадлежности говорящего, позволяя адаптировать язык к потребностям глобального сообщества.

2.4 Специфика адаптации английских заимствований в педагогическом дискурсе

В условиях глобализации действительно наблюдается процесс активного заимствования и интеграции западного опыта, что приводит к существенному наплыву иностранных терминов, особенно в таких сферах, как педагогика. Формирование и расширение терминологического аппарата в педагогическом дискурсе происходит естественно, поскольку общество адаптируется к новым реалиям, методам и технологиям, а также к социальным и культурным изменениям.

Интерес к образовательной тематике, активно проявляющийся в современной массовой культуре, стал заметным явлением в интернете, СМИ, общественной жизни страны. Слова и термины, ранее ограниченные профессиональными кругами, все чаще встречаются в общественных дискуссиях и новостных программах. Это способствует тому, что даже люди, не связанные напрямую с педагогикой, знакомятся с такими терминами и начинают их использовать.

В науке процесс формирования терминологии не ограничивается созданием новых терминов, а также часто включает заимствование из одного языка в другой. Этот процесс неизбежен, потому что новые идеи, концепции и открытия возникают в различных странах, где тут же появляется необходимость обозначить их определенным термином. В то время как сами открытия и новации могут быть доступными для использования практически сразу после их появления, процесс формирования и принятия терминологии в другом языке может быть продолжительным.

Российский исследователь В.М. Аристова выделяет несколько степеней освоенности англицизма в русском языке [133, с.15]. Этот процесс отражает постепенное включение заимствований в языковую систему, начиная от первичной адаптации до обретения семантической самостоятельности и новых смысловых функций.

Первая степень – это графическое освоение. На этом этапе англицизмы адаптируются к кириллической графике, принимая написание, близкое к русским орфографическим нормам. Примером может служить слово *компьютер*, которое вначале заимствуется в оригинальной форме *computer*, но быстро преобразуется для удобного восприятия русскоязычной аудиторией.

Вторая степень – грамматическое освоение, которое включает адаптацию заимствованных слов к русской грамматике. Слова получают способность склоняться (изменяться по числам и падежам). Например, англицизмы *контент* и *пост* легко подчиняются правилам русской морфологии, приобретая окончания в зависимости от падежей и числа: *контенты, контента, контентом, постом, посты* и т.д.

Лексико-семантическое освоение – это третья степень. В этом случае заимствование обретает определенное значение, близкое к его английскому аналогу, и закрепляется в русской речи. может служить слово *менеджмент*. В английском языке (*management*) это слово имеет значение ‘управление’, и в таком же значении оно было заимствовано в русский язык. Постепенно, после заимствования, *менеджмент* прочно закрепилось в русской профессиональной и повседневной лексике, обретя определённое значение и привязавшись к специфическим сферам: от бизнес-управления до образовательной и культурной сфер. Например, в русском языке широко распространены словосочетания *кризис-менеджмент* (управление кризисными ситуациями), *проектный менеджмент* (управление проектами), *менеджмент в образовании*.

Четвертая степень освоения – это полная семантическая самостоятельность слова. На этом этапе слово становится полностью интегрированным в русскую лексику, получая самостоятельный статус. Оно уже не воспринимается как иностранное, а ассоциируется с конкретным значением в русскоязычном контексте. Так, слово *офис* воспринимается как стандартное обозначение рабочего места, и его англоязычное происхождение уже не очевидно для большинства носителей языка.

Пятая степень освоения – возникновение новых значений на русской почве, когда англицизмы начинают развивать дополнительные значения, связанные с русской культурой и спецификой. Примером может быть слово *бизнес,* которое в русском языке приобрело более широкий смысл, обозначая предпринимательскую деятельность в целом, тогда как в английском оно может иметь более узкий смысл.

Широкая употребляемость слова – это следующая, шестая, степень освоения заимствованного слова. Оно становится понятным не только в профессиональном, но и в бытовом контексте. Например, слово *интернет* стало настолько распространенным, что его используют практически все слои населения.

На седьмом этапе (В.М. Аристова называет эту степень «высокой активностью» [133, с.17]) заимствование активно участвует в словообразовательных процессах. Появляются производные слова с

добавлением суффиксов и префиксов, такие как *гуглить* от *Google* или *лайкать* от *like*.

Восьмая степень освоения – смысловые трансформации слова в связи с явлениями моно- и полисемии. В этом случае слово может развивать несколько значений, как это происходит со словами *кейс* и *кейс-метод*. У них появляются новые оттенки значений, адаптированных к новым контекстам и сферам применения.

Последняя степень освоения – это расширение смыслового диапазона слова за счет детерминологизации и ретерминологизации. Терминологические слова становятся частью общего лексикона (детерминологизация) или приобретают новые, узкоспециализированные значения (ретерминологизация). Например, слово *лайфхак*, изначально используемое в IT-культуре, стало популярным обозначением для полезных советов в повседневной жизни, то есть вышло за рамки своей первоначальной сферы.

Таким образом, используя предложенную В.М. Аристовой последовательность этапов освоения англицизмов, можно «проследить» степень адаптации того или иного англицизма в современном русском языке.

Наряду с понятием адаптации заимствованного слова существует понятие ассимиляции. По сути это два очень близких, но тем не менее различных процесса. Адаптация – это более широкий процесс, который охватывает начальные этапы приспособления заимствованного слова к нормам языка-реципиента. Ассимиляция, в свою очередь, является более сложным процессом, результатом которого является полное «усвоение» заимствованного слова [133, с.14]. После ассимиляции слово перестаёт восприниматься как иностранное и становится естественной частью языка-реципиента.

М.А. Брейтер предложил следующие уровни освоенности заимствованного слова: «1) *фонетическая и графическая ассимиляция, 2) морфологическое освоение, 3) словообразовательная интеграция и 4) семантическое освоение*» [130, с.60] (Рис. 4)



Рисунок 4 – Уровни освоенности заимствованного слова (по М.А. Брейтеру).

Фонетическая и графическая ассимиляция англицизмов, по мнению исследователей, является начальными этапами проникновения заимствований [130, с.129; 128, с.123].

Рассмотрим примеры фонетической ассимиляции англицизмов в педагогической терминологии.

Так, английское выражение *Open Master Class* адаптируется в русском языке как «оупен мастер-класс». Слово *open* сохраняет характерный звук [oʊ] в виде «оу», передавая приблизительное звучание английского слова. В

педагогическом контексте термин обозначает открытое занятие, доступное для широкой аудитории, часто с участием приглашенных экспертов.

Еще одним примером является слово *username* (произносится как [ˈjuːzərneɪm]). В педагогическом дискурсе «юзернейм» обозначает уникальное имя пользователя в системе дистанционного обучения или образовательной платформе, например, Moodle или Google Classroom.

Аббревиатура *GPA* (Grade Point Average) обозначает средний балл студента. В русском языке она передается фонетически как «джи-пи-эй». Звук [dʒ] в слове *GPA* адаптируется как «дж», что приближает его звучание к русским фонетическим нормам.

Отметим, что случаев фонетической ассимиляции нами обнаружено значительно меньше, чем примеров графической ассимиляции. К числу последних можно отнести термин «*ключевые показатели эффективности*», который употребляется как показатель выполнения индикативного плана преподавателем. Чаще всего данный термин представлен в виде аббревиатуры – *KPI* (от англ. *Key Performance Indicators*).

Еще одним примером подобных случаев ассимиляции является слово *campus*, обозначающее территорию учебного заведения, графически адаптируется в русском как «кампус». Это слово часто встречается в университетской среде и обозначает не только физическое пространство, но и цифровую среду, как в выражении *e-campus* или «виртуальный кампус».

Исследователь В.М. Аристова, анализируя способы заимствования, отмечает, что большая часть заимствованных слов подвергается транслитерации, меньшая часть трансфонируется [133, с.17].

Транслитерация, как способ адаптации, позволяет сохранить близость к исходному звучанию, но при этом адаптировать слово к русской орфографии и грамматике. Например, слова *computer* и *smartphone* в русском языке трансформируются в «компьютер» и «смартфон», что позволяет сохранить их фонетическое сходство с оригиналом.

Трансфонирование, напротив, встречается реже и используется для упрощения передачи звуков, отсутствующих в русском языке, что часто приводит к значительным изменениям в звучании слова.

Как показал анализ материала, в педагогическом дискурсе наблюдается преобладание транслитерации как способа адаптации англицизмов в русском языке. Примечательно, что некоторые заимствованные слова транслитерируются в русском языке практически без вариаций, принимая одну устойчивую форму. К примеру, такие слова, как speaker и trigger, закрепились в русском языке в виде «спикер» и «триггер». Платформа для дистанционного обучения Moodle также транслитерируется как «Мудл», адаптируя английское написание под русскую графику и приближая звучание к оригиналу.

Однако существует и другой тип заимствованных слов, транслитерация которых варьируется. Например, слово random может быть записано как «рандом» или «рэндом», что отражает разные подходы к передаче звука [æ] на письме. Подобная вариативность характерна для англицизмов XXI века и

подчеркивает сложности, возникающие при графической ассимиляции слов, содержащих звуки, отсутствующие в русском языке.

В случае таких слов, как *random,* существуют два подхода к транслитерации: а) ближе к фонетическому оригиналу, то есть когда «рэндом" старается передать английский звук [æ] через «э» (отметим, что такая форма менее распространена); б) упрощенная адаптация, то четь написание «рандом» опирается на более привычное и удобное для русскоязычных произношение, заменяя английский [æ] на более понятный звук [а]. Эта форма, несмотря на отличие от оригинала, стала более популярной.

Как видим, особенности графического оформления англицизмов XXI века свидетельствуют о динамике и адаптивности русского языка, который, с одной стороны, стремится к сохранению близости к оригиналу, а с другой – к удобству восприятия и использования слова в русскоязычной среде.

Морфологическое освоение англицизмов представляет собой процесс приспособления заимствованных слов к грамматическим и морфологическим правилам русского языка. В педагогическом дискурсе морфологическая адаптация англицизмов часто включает добавление русских окончаний, приставок или суффиксов для изменения грамматической формы слова, чтобы оно стало частью системы русского языка.

Так, например, заимствованное слово «супервайзер» используется для обозначения руководителя или наставника, который курирует работу студентов или сотрудников. В русском языке оно получает типичные для существительных окончания, изменяясь по падежам: *супервайзера* (родительный падеж), *супервайзеру* (дательный падеж), *супервайзером* (творительный падеж) и др. К этой группе слов можно отнести заимствованные слова, обозначающие участников педагогического процесса: *тьютор, куратор, проктор, инструктор, фасилитатор* и др. Нередко грамматическое освоение сопровождается словообразовательным: «…Все больше вузов вводят систему *тьюторства,* позволяющую студентам получать индивидуальную поддержку в учебном процессе и развивать свои профессиональные навыки под руководством опытных наставников» (АИФ. Казахстан, 2020. 16.03).

Неизменяемые английские заимствования, адаптированные в русский язык, успешно компенсируют свою «грамматическую несостоятельность» с помощью образования сложных слов и композитов, в которых английский корень соединяется с русскими лексемами. Такие конструкции, как «ассистент-профессор», «сеньор-лектор» и другие, позволяют англицизмам функционально встраиваться в русский язык. Например, композит «джуниор-менеджер» обозначает младшего менеджера или специалиста начального уровня. Сочетание английского слова «джуниор» (junior) и заимствованного «менеджер» помогает точно определить иерархическое положение работника.

Еще одним примером морфологического освоения англицизмов является слово «трек» и производное «трекинг» используются для обозначения отслеживания или контроля: «трекинг успеваемости студентов». В русском

языке оно адаптировано с добавлением окончания «-инг», а также может иметь форму множественного числа – «трекинги».

Лексико-семантическое освоение англицизмов – это процесс, при котором заимствованные слова приспосабливаются к новым реалиям языка-реципиента, зачастую обретая новые значения или дополнительные оттенки смысла. В результате, такие слова начинают восприниматься в русском языке с учетом профессиональной специфики.

Лексико-семантические группы объединяют слова по общему значению, как в случае с терминами, относящимися к образованию: *учитель, ученик, школа, урок*. Синонимические ряды собирают слова, выражающие схожие оттенки одного понятия, как *инструктор, наставник, преподаватель*.

В английском и русском языках также существуют слова, которые, несмотря на сходную форму, могут различаться по своему значению и контексту применения. Наиболее частой причиной расхождения является несовпадение предметно-логического содержания: в одном языке слово может иметь больше значений или использоваться в других контекстах, чем в другом.

Например, слово *аудитория* в русском языке и *auditorium* в английском имеют схожее значение – «слушатели лекции или доклада». Однако значения этих слов различаются в зависимости от контекста. В русском языке «аудитория» может означать не только людей, слушающих лекцию, но и помещение, в котором она проходит. В английском же слово *auditorium* не имеет значения «помещение» и может относиться к группе слушателей или читателей, чего нет в русском языке.

Этот вид несовпадения значений часто наблюдается при переводе слов, которые внешне кажутся синонимами. Например, русское слово «школа» может обозначать как учебное заведение, так и определенное направление (например, «школа философии»), тогда как английское *school* чаще ассоциируется с учебным заведением и не всегда передает значение школы как направления. Подобные различия указывают на многообразие и сложность лексико-семантической структуры языков, которая становится особенно важной при изучении межкультурных и межъязыковых особенностей.

Семантическая выраженность слова как это показатель актуальности значения слова в языке подвержена влиянию различных факторов. В первую очередь, частота употребления того или иного значения слова играет ключевую роль. Если какое-то значение слова перестает активно использоваться в повседневной речи или профессиональной среде, то оно постепенно теряет свою значимость, отодвигаясь на периферию семантического поля.

Когда значение слова выходит из частого употребления, оно со временем перемещается на второстепенные позиции и в толковых словарях оказывается ближе к концу списка значений. Например, общеизвестный факт, что слово «трапеза» когда-то означало просто «еда» или «прием пищи», но с уменьшением частоты его использования в этом значении оно стало восприниматься как устаревшее или архаичное.

Влияние иностранных слов и заимствований может также менять семантическую значимость существующих значений. Так, английское слово *computer* полностью вытеснило долгие годы существовавшее в русскоязычном пространстве слово ЭВМ (электронно-вычислительная машина), сильно изменив представление о значении слова «машина» и его использовании в технологическом контексте.

Таким образом, заимствования, попадая в систему другого языка, проходят сложный и многоступенчатый процесс адаптации и освоения, который позволяет им стать неотъемлемой частью новой языковой среды. Эти процессы можно условно разделить на два основных направления. С одной стороны, заимствования могут полностью интегрироваться в язык-реципиент, подстраиваясь под его фонетические, грамматические и лексические нормы. В таком случае они «растворяются» в системе, утрачивая свою иноязычную окраску и становясь практически неотличимыми от исконной лексики. С другой стороны, существуют заимствования, которые, хотя и входят в новую языковую систему, сохраняют свои характерные черты и даже вносят изменения в язык, подстраивая его под свои фонетические, морфологические или семантические особенности. Такие заимствования часто сопровождаются минимальными изменениями, удерживая на себе «отпечаток» исходного языка. Этот процесс можно назвать интеграцией на условиях заимствованного слова, которое привносит в язык-реципиент новые лексические и грамматические конструкции. Примеры таких заимствований включают современные англицизмы, такие как «*брейнторминг*», «*тайминг*» или «*онлайн*» и мн. др., которые сохраняют уникальные черты и дополняют русский язык новыми понятиями и функциями.

Выводы по второй главе

В результате проведенного анализа можно сделать вывод, что основную часть заимствований в педагогическом дискурсе составляют прямые заимствования. Эти англицизмы сохраняют исходное написание и произношение либо подвергаются минимальной адаптации, отражая новые концепции и технологии, которые становятся неотъемлемой частью образовательного процесса. Прямые заимствования, такие как *вебинар, мидтерм, инсайт, и воркшоп,* активно входят в язык, поскольку они обозначают понятия, ранее отсутствовавшие в образовательной системе и требующие уникальных терминов.

На втором месте находятся кальки, которые более точно передают конкретные процессы или идеи, требующие краткости и точности в педагогическом контексте. Такие термины, как *дедлайн и коллаборация*, отражают специфику образовательного процесса и используются для выражения нюансов, не всегда доступных русским эквивалентам.

Гибридные заимствования занимают меньшую долю среди англицизмов и включают слова, имеющие русские аналоги, но используемые как термины-дублеты. Эти заимствования не привносят нового содержания, но популярны благодаря своей краткости или международной престижности, как в случае с *Е-кампусом.*

Анализ путей заимствования в педагогическом дискурсе оказался непростой задачей из-за различных подходов к пониманию и интерпретации этого явления.

Чаще всего педагогические термины проникают в дискурс в виде, близком к их звучанию, или через адаптацию значений уже существующих в русском языке слов. Точная передача графической формы слова источника встречается реже и, как правило, применима к узкоспециализированным терминам, где сохранение написания имеет ключевое значение для профессиональной идентификации понятия.

Таким образом, можно сделать вывод, что большая часть заимствованной терминологии педагогического дискурса уже прошла адаптацию на различных уровнях русского языка, в то время как относительно небольшая часть заимствованных слов остается неадаптированными и требуют дальнейшего лингвистического анализа и интеграции в языковую систему.

3 ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КАЗАХСТАНА

3.1 Лингводидактический потенциал заимствованной терминологии

Авторы словаря Э. Азимов и А. Щукин в своих работах говорят о том, что лингводидактический потенциал является «различными способами и возможностями использования аутентичных материалов на изучаемом языке (текстовых файлов, музыкальных произведений, веб-страниц и т.д.) в процессе обучения языку» [134, с.120].

Исследования в области лингвистики подтверждают, что изменения в языковой системе, а также ее структура и функционирование на всех уровнях языка представляют собой естественные и неизбежные процессы. Сегодня, в эпоху стремительного технологического прогресса и глобальной информатизации, результаты этих изменений становятся особенно очевидными: они влияют на язык, его формы и способы использования в самых разных сферах жизни.

Степень интенсивности этих изменений различна и зависит от структуры языковой системы. Наиболее устойчивыми элементами оказываются фонетика и грамматика, отличающиеся так называемым «консерватизмом». Это означает, что они развиваются медленнее и менее восприимчивы к изменениям, особенно к тем, что возникают в результате языковых контактов. Причина этого кроется в том, что фонетика и грамматика представляют собой наиболее стабильные и устоявшиеся части языковой системы, где даже незначительные изменения требуют длительной адаптации и воспринимаются как значительные.

В отличие от грамматики и фонетики, лексическая система языка обладает большей гибкостью и быстрее адаптируется к новым реалиям. Заимствование иностранных слов является одним из наиболее распространенных способов пополнения лексического состава языка. В ходе анализа причин заимствований выделены три первостепенных фактора:



Каждый язык испытывает внешнее влияние вызванное необходимостью политических и экономических контактов, катаклизмов, обмена культур, изменения систем образования, профессиональных инноваций и пр. Более стабильный, влиятельный язык или культура способствует проникновению иных реалий с иноязычными наименованиями. Такие процессы несомненно развивают язык повышая его потенциал для осуществления продуктивного кооперирования, общения, и обучения.

Реалией настоящего тысячелетия является прямое влияние английского языка, языка глобализации. Статус английского языка подтверждён, в первую

очередь, проникновением интернационализмов. Так, в результате присоединения ряда стран к Болонской декларации в педагогический дискурс вошло около 80 новых слов и понятий из английского языка в целях детализации, унификации, понимания и качественного перехода на новую систему образования. Для подтверждения данного факта в русском языке мы обратились к Приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года № 152 [URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1100006976].

Пандемия COVID-19 способствовала проникновению около 4 000 лексем. В соответствии со Словарём русского языка коронавирусной эпохи Института лингвистических исследований, за период 2020-2021 в современный русский язык проникло и закрепилось 3 517 слов и выражений. Из которых 1 000 единиц представлены с подробным лексикографическим описанием и отмечены, как своевременные, востребованные в виду отсутствия соответствующего понятия отвечающего языковой ситуации данного периода; 2 517 слов приведены с переводом, но без лексикографического толкования (*экстралингвистический и социологический факторы*).

Ряд заимствованных слов, имеющий низкий индекс употребления уже выходит из употребления, наблюдается появление новых слов, необходимых в данный период (*лингвистический фактор*). Язык, не перестаёт нас удивлять своей способностью к обеспечению коммуникативной лаконичности и самоочищению.

При анализе языкового материала (Глава 2) выделено два основных способа вхождения заимствованной лексики в принимающий язык:



Рисунок 5. – Способы проникновения заимствованной лексики

Оба способа проникновения заимствований актуальны в настоящем тысячелетии. Основным различием данных типов следует считать упорядоченность и устойчивость, присущие письменной речи, а преобладающим типом проникновения – *прямое заимствование*.

Педагогический дискурс третьего десятилетия XXI века имеет тенденцию открытости к принятию и освоению терминов английского происхождения. Это связано не только с глобализацией всех сфер жизнедеятельности, но и особенностями существования превалирующего поколения. Нынешние студенты, представители поколения Альфа, чувствуют себя комфортно в цифровом пространстве и демонстрируют высокую степень адаптации. Диджитализация понятна и их педагогам, в большей части это поколение X и, в некоторой степени, поколение Y. Преподавателям данных поколений присущи такие качества как стремление к постоянному развитию, готовность

к преодолению трудностей, тотальная информированность, как данность глобализации, высокий потенциал владения и совершенствования технических навыков.

Лингвистический анализ, представленный в Главе 2 настоящего исследования, подтверждает неизбежность и необратимость запущенного процесса развития терминосистемы. *Лингводидактика* настоящего тысячелетия отражает результаты данных трендов в контексте педагогического дискурса студентов, педагогов, специалистов в области научно-образовательной деятельности.

Процесс презентации и систематизации педагогических терминов формирует солидный межкультурный потенциал студентов и генерирует их культурные компетенции. Владение этимологией термина и культурной коннотацией способствует пониманию глобальных интеграционных процессов сферы образования, моделирует квалифицированную поли-культурную ментальность, где навыки понимания и взаимодействия с различными культурными системами приобретают все большую значимость.

Глобальные изменений в мировоззрении будущего специалиста способствуют развитию прагматичных навыков, связанных с освоением новаций языка. Понимание сути заимствования, причин необратимости данного процесса, знание закономерностей адаптации и прогнозирование будущих путей интеграции новых терминов в лексическую систему помогает студентам глубже осваивать заимствованные термины. Это знание не только облегчает запоминание и усвоение таких слов, но и делает их использование естественным и свободным в профессиональной речи, особенно в условиях международного сотрудничества.

Терминологическая лексика неизменно остается важнейшей частью программы обучения русскому языку, требует постоянного пересмотра. Количественный состав терминов стабилен, однако в качественном отношении он нуждается в гибком подходе. Терминосистема языка развивается, что обязывает регулярно обновлять отбираемые для обучения термины, добавляя новые заимствования, научно обоснованные и нормативно утвержденные в языке. В то же время это требует и исключения из терминологического минимума устаревших или менее значимых единиц, что поддерживает актуальность и соответствие современным образовательным целям.

Тенденция глобализации в образовании обусловлена смещением фокуса на подготовку качественного специалиста, способного успешно оперировать современной терминологией [76, с.48]. В этой связи, необходимо обновление контента дисциплины лингводидактики как в научном ключе, так и образовательном [37, с.201]. Всё это не означает необходимость заучивания терминологии учащимися, а напротив побуждение их к анализу, рефлексии, разъяснению и применению, т.е. другими словами, развитие у будущего специалиста терминологической культуры.

Понятие ‘терминологическая культура’ синонимично понятию ‘профессионализм’. Специфика педагогической деятельности – это

постоянное развитие и совершенствование. Особенностью современного педагога является способность расширять семантическую составляющую термина, понять потенциал сочетаемости и масштаб применения в рамках академической компетенции.

Культуроцентричный подход актуализировался на рубеже XIX и XX вв. в период всплеска заинтересованности в изучении социальных явлений. В начале XXI отмечен сдвиг внимания на культуроцентричность в сфере образования, как условие и гарантированный результат подготовки качественного специалиста [104, с.137].

Развитие педагогической культуры является первостепенным фактором профессионального формирования педагога. Основополагающими особенностями данной культуры выступает умение коммуницировать [106, с.238], обладать аксиологическими, персональными и продуктивными навыками. Современный педагог успешно оперирует профессиональной терминологией, постоянно расширяя её базу с учётом образовательных трендов того или иного исторического периода выстраивая продуктивную работу в соответствии с особенностями текущего поколения и повышая результативность своей деятельности [136].

Современная педагогическая наука, исходя из вышесказанного, предлагает следующие характеристики педагогической культуры:

– универсальность, применимость к меняющейся педагогической реальности;

– интериоризированная, творческая направленность;

− моделирование общей педагогической культуры [106, с. 236].

Целесообразно считать, что педагог обладающий профессиональной педагогической культурой, как целостной характеристикой разносторонней педагогической деятельности и педагогической интеракции, имеет высокий уровень речевой культуры, т.е. терминологической культуры [102, с.180].

Основными критериями культуры речи определены следующие:

1) логичность;
2) корректность;
3) обоснованность;
4) точность.

Терминологическая культура педагога даёт возможность качественно осмысливать педагогическую деятельность, творить, управлять терминологическим аппаратом и концептами педагогики на высококвалифицированном уровне [137]. Она сводит к минимуму трудности развития терминосистемы педагогического дискурса. Бесспорно, педагогу необходимо обладать достаточными этимологическими знаниями используемых терминов; адекватно применять их в речи, избегать многозначности и неточности.

Результативность обучения определяется качеством речевой интерактивности субъектов образования. Значимость продуктивного общения, как особой формы взаимодействия, является основополагающим фактором современного образования [8, с.84]. Индикатором необходимого

уровня владения терминологической культуры является умение оперировать учителем лексикой в рамках своей дисциплины. Вместе с тем, нередко педагог испытывает сложности в использовании разнообразной и точной лексики педагогического дискурса.

Терминоведение, как научное направления настоящего тысячелетия, набирает обороты. Это подтверждено выявленными трудами раскрывающие понятие *'терминологическая культура'* [26; 27; 76; 91; 108; 148; 149]. Однако, лишь некоторые из них индикируют особенности терминологической культуры педагога. Возможно, это связано с симбиозом десятка трактовок данного термина и с поверхностным пониманием его сути.

Более чётким определением 'терминологической культуры' считаем концепцию Я.Д. Игна, «терминологическая культура педагога – это владение профессиональными понятиями на высоком уровне в совокупности со специальными языковыми знаниями и речевыми умениями специалиста» [44, с. 20].

Частотные термины, тождественные или сходные *'терминологической культуре'* по степени снижения синонимичности, абстрактности, авторитетности представлены ниже:

1. понятийно-терминологическая культура;
2. терминологическая компетенция/компетентность;
3. профессионально-терминологическая компетенция/компетентность;
4. понятийная компетенция / компетентность;
5. культурно-терминологическая компетенция/компетентность;
6. терминологический потенциал;
7. терминологическая грамотность;
8. терминологическая осведомленность [44, с.21].

'Понятийно-терминологическая культура', возглавляющий список, имеет высокое семантическое сходство с «терминологической культурой» и может считаться адекватной заменой.

'Терминологическая компетенция' и *'терминологическая компетентность'* являются синонимами термина *'терминологическая культура'*. По мнению М.С. Сурменко, «любые знания – это проявление культурной жизни человека. Понятие *'терминологическая культура'*, заключает в себе идею, что терминология – это аспект культуры» [138].

Неотъемлемой характеристикой уровня педагога, индицирующей глубину знаний, способности, сложившийся опыт, обязательные для осуществления профессиональной деятельности, а также нравственную позицию и ценности отражает термин '*терминологическая компетентность'* [139]. Н.В. Бордовская и Е.А. Кошкина понимают терминологическую компетентность педагога в области образования, как способность применения терминологии в конкретной области научного знания, так и как степень подготовленности педагога к профессиональному общению и квалифицированной деятельности [140; 141; 142].

'Понятийная компетентность' созвучна *с 'терминологической компетентностью'* будущего педагога, проецирующая готовность

использовать потенциал актуальных сетевых технологий и методы генерирования понятийного аппарата в профессиональной педагогической деятельности [143].

Термин *‘терминологический потенциал’* следует считать ключевым, так как он имеет интегративный, личностно-ориентированный характер, подтверждающий способность и открытость расширять и передавать знания в конкретной области науки при решении поставленных педагогических задач не требуя глобальных ресурсных затрат [135, с.26]. Данный термин находится в активном поле использования Ж.Е. Ермолаевой [139]. Видение учёного представлено на базе выработанной иерархии.

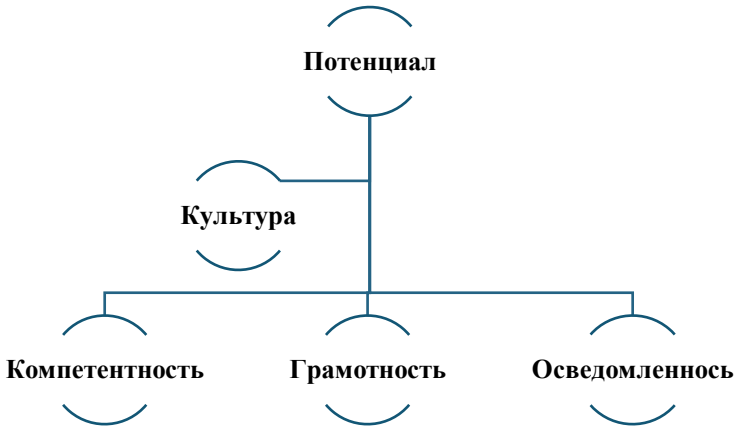


Рисунок 6 – Иерархия Ж.Е. Ермолаевой

‘Терминологическую осведомленность’ следует понимать, как набор сведений о терминах на основе накопленного житейского опыта. «*Терминологическая грамотность*» представляет собой результат овладения терминологическими знаниями, их положениями и нормами [139]. Интерпретация ‘*терминологической компетентности’* представлена нами выше.

В след за Ж.Е. Ермолаевой, считаем представленную иерархию несостоятельной без терминологической культуры. Из этого следует, что термин *‘терминологическая культура’* интегрирует в себе кластер семантически схожих по значению терминов, являясь основным звеном в развитии профессиональных компетенций специалиста.

По утверждению Н.В. Бордовской, диапазон *‘терминологической культуры’* шире, чем ‘*терминологической компетентность’*, так как становление терминологической культуры осуществляется на основе терминологической компетентности, являющейся новым направлением в распространении профессиональных знаний [140, с.101]. Таким образом, обладание учителем терминологической компетентности является необходимым фактором развития его терминологической культуры.

Н.В. Бордовская, Ж.Е. Ермолаева солидарны в том, что формирование терминологической компетенции предшествует становлению терминологической культуры в процессе выработки профессионального

потенциала [140, с.103] и определяют уровни развития терминологической компетентности педагога следующим образом:

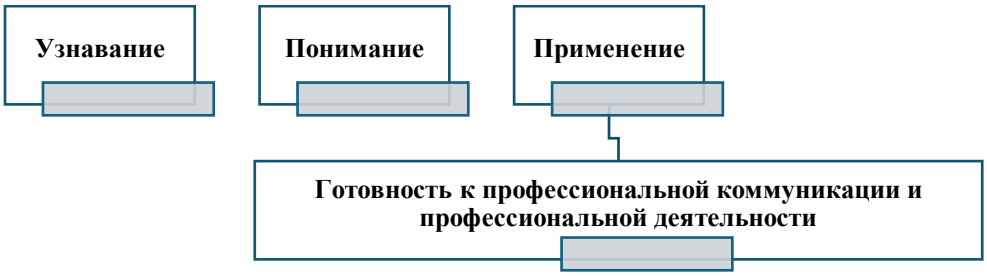


Рисунок 7 – Иерархия Е.А. Кошкиной и Н.В. Бордовской

Проведённый анализ точек зрения исследователей [44; 140; 141; 148] относительно уровней терминологической компетенции и терминологической культуры педагога, позволяет сделать вывод, что первостепенной задачей учителя является умение грамотно применять термины в письменной и устной речи на базе приёмов и методов, обеспечивающих качественное усвоение профессиональной действительности студентами. При этом, преподавателю необходимо систематически расширять и совершенствовать свои знания в соответствии с алгоритмом, представленным на Рисунке 8., в первую очередь в целях своего профессионального развития, во-вторых для достижения цели настоящей парадигмы – воспитание квалицированного специалиста в совершенной образовательной среде.

Результаты диссертационного исследования помогли сформировать принципы постановки задач в процессе развития терминологической культуры будущего специалиста:

− реализации терминологической грамотности, анализа, сравнения, толкование терминологии;

− изучение авторитетную, релевантную и редкую литературу при содержательном формировании задач;

− предоставление терминов в контексте (утверждении, тексте, цитате), а не в изолированно;

− включение содержания теоретических вузовских дисциплин по направлению подготовки и профилю (главным образом, педагогики, лингвистики, лингводидактики).

Рассмотрим примерные виды учебных терминологических задач.

I. Задачи на определение способности узнавания, понимания и определение степени продуктивного применения русскоязычной терминологии лингводидактики:

1) селекция подходящих терминов (на базе контекста);
2) сопоставление терминов и их дефиниций;
3) извлечение подходящего термина (на базе контекста);
4) создание пар терминологических антонимов;
5) создание потенциальных двучленных терминов;

6) вычленение ложных определений;

7) выявление нерелевантного / несуществующего термина;

8) перефразирование ложных определений;

9) сопоставление значения терминов в группах;

10) формирование терминологических сочетаний с объяснением их значения.

II. Задачи на определение способности узнавания, понимания и определение степени продуктивного применения англоязычной терминологии лингводидактики:

1) выявление лакунарной терминологической информации;

2) сопоставление терминов и их определений;

3) корректировка дефиниций;

4) создание сложных терминов из ряда простых с объяснением их значения;

5) подбор русскоязычных аналогов к англоязычным терминам (и наоборот) с обоснованием отличий в употреблении;

6) перевод терминологии с ориентацией на прямой языковой эквивалент;

7) экспликация значения аббревиатуры;

8) классификация, систематизация терминологии;

9) формулировка терминологического ядра;

10) идентификация некорректных выражений толкование некорректных вариантов перевода.

Практическая часть настоящего исследования осуществлялась на базе филологического факультета КазНУ имени аль-Фараби в период 2022-2023 гг.

Основной задачей данной работы было осуществление верификации *о эффективности применения профессионально-дидактических средств (учебных терминологических задач, профессионально-ориентированных словарей) для формирования терминологической культуры будущего педагога в процессе профессиональной подготовки (на основании заимствованных терминов)*.

В эксперимент были вовлечены преподаватели (8 человек), студенты (27 человек).

Проектирование и управление экспериментом, а так же рефлексия полученных результатов осуществлялась на базе научных трудов лингводидактических исследований и словарей педагогических терминов.

Методами верификации определены следующие: *анкетирование, апробирование, оценка эффективности решения терминологических задач при работе с профессионально-ориентированными текстами*.

Основная часть экспериментального исследования реализовывалась в рамках дисциплины «Основы лексикографии в школе» (3 курс, тьютор: профессор Н.Ж. Шаймерденова).

Студенты данного курса освоили ряд дисциплин лингвистического и педагогического циклов, прошли пассивную и активную учебные практики,

имеют опыт написания научных статей, то есть группа студентов вовлечённая в эксперимент, имела необходимый уровень терминологических знаний.

Задачи идентифицирующего этапа (январь − май 2023 г.) ориентированы на определение отправного уровня терминологической культуры методом анкетирования, а именно:

− понимание основной цели развития терминологической культуры;

− оценка уровня понимания и владения лингводидактической терминологии;

− частота обращения к профессионально-ориентированным словарям и текстам.

По результатам анкетирования будущих учителей выявлено, что уровень терминологической культуры студентов, в соответствии с результатами, в 2-3 раза ниже требуемого для студентов 3-го курса выбранной специальности обучения. Максимальный балл составил 9 баллов (3 %), самооценку в 2 балла дали треть студентов (32%), в среднем 5 баллов из 10-ти возможных.

Дать характеристику понятию *«терминологическая культура»* и сформулировать дефиницию смогло лишь 65% студентов, 1% опрашиваемых ответили: «не знаю». Полученные ответы указывают на то, что студенты понимают основную суть терминологической культуры, но испытывают трудности в детализации её концепции.

Студенты предпочитают использовать заимствованную терминологию лингводидактики в процессе обучения и учебной практики, при этом испытывают трудности в правильной интерпретации. Из этого следует, что сложной для понимания и последующего применения в своей речи такой терминологии считают 55% респондентов, трудной называют 26% респондентов, не сильно сложной определяют 6% (Рис.8).

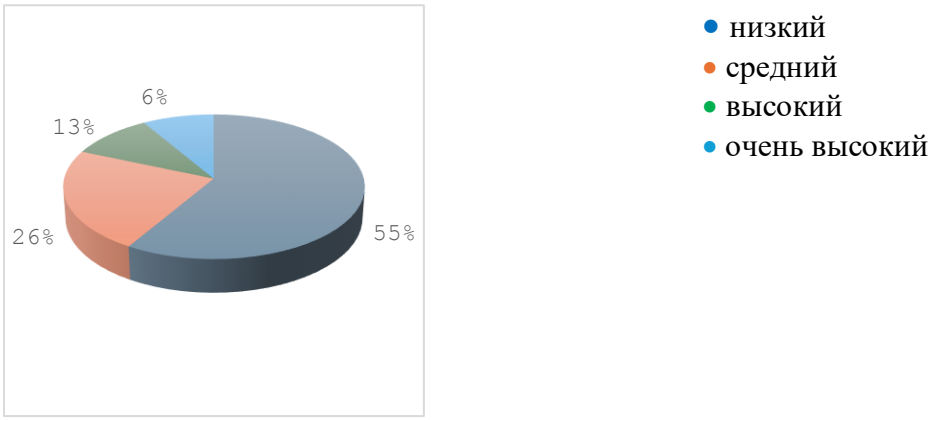


Рисунок 8 – Уровни понимания заимствованных терминов лингводидактики

Необходимость овладения англоязычной терминологией лингводидактики для преподавателей высших учебных заведений, признают 75% студентов. (Рис.9).

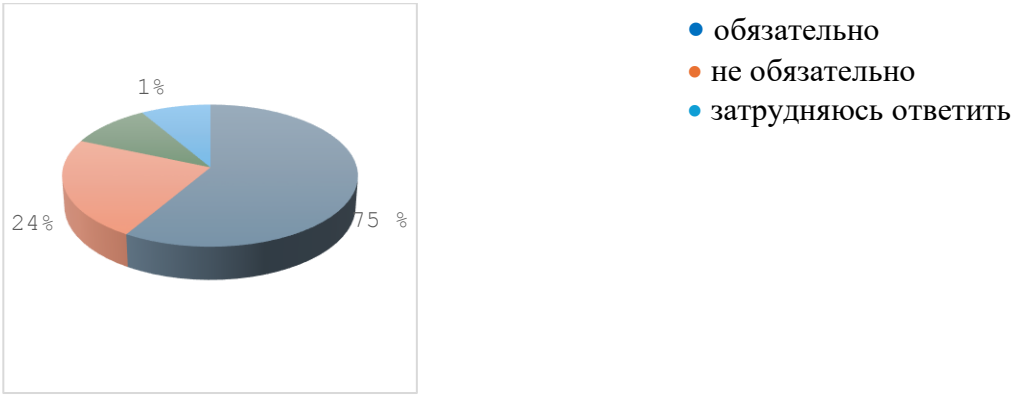


Рисунок 9 – Степень владения англоязычной терминологией

Равнозначными оказались показатели в оценке значимости использования авторитетных источников для изучения терминов, что составило 23% респондентов, на неподтверждённые источники - 19%, и остальные указали на использование тех и других - 58%. (Рис.10).

На вопрос о предпочтении использования заимствованной терминологии по сравнению с русскоязычной, две трети студентов (66%) ответили, что применение обоих типов лингводидактической терминологии крайне важно для подготовки будущих учителей русского языка и литературы. В то же время 24% опрошенных полагают, что эти термины могут взаимозаменяться (Рис.11).

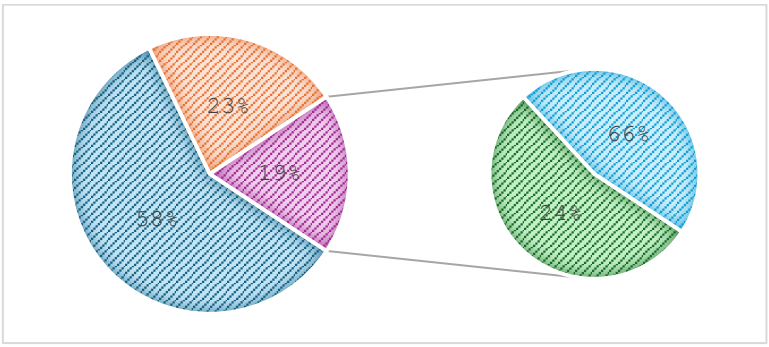


Рисунок 10 – Приоритет использования авторитетных источников

Рисунок 11 – Приоритет использования заимствованной терминологии

Проведённый эксперимент позволил выявить уровень терминологической культуры студентов, оказавшийся ниже ожидаемого. Тем не менее, обучающиеся осознают, что предметные знания передаются и заложены в терминологической базе конкретной дисциплины. Соответственно, процесс обучения без освоения последней не возможен.

Редкое использование профессионально-ориентированных текстов на русском языке сферы образовательной деятельности снижает уровень терминологической культуры. Студенты не владеют широким диапазоном новой терминологии на базе английских слов. Бесспорно, усваивается

частотная лексика, но развитие терминологической культуры предполагает усвоение многообразия нового понятия, способов его сочетаемости с компонентами русского языка и понимания его семантических особенностей. Терминологическая база расширяется по мере развития языка, соответственно, постоянное изучение новых терминов и практика их применения является типичной процедурой образовательного процесса.

Развитие способности корректно оперировать терминами в педагогическом дискурсе предполагает использование надежных источников информации, что и является показателем терминологической культуры как преподавателя, так и студента. Как показал анализ материала, наибольшая потребность в словарях возникает у студентов при подготовке научных статей, проектов и квалификационных работ, где требуется точность и корректное использование терминологии. При этом студенты реже обращаются к печатным словарям, включая фундаментальные и современные лингводидактические издания, которые зачастую остаются невостребованными.

Среди причин, по которым студенты избегают печатных словарей, можно выделить несколько ключевых факторов: во-первых, печатные издания воспринимаются как менее удобные и доступные, так как требуют времени на поиск необходимой информации, в отличие от онлайн-словари, где можно легко найти термин по ключевому слову; во-вторых, печатные словари часто обновляются реже, чем их электронные аналоги; в-третьих, цифровые источники позволяют пользоваться интерактивными функциями, такими как гиперссылки на смежные термины и перекрестные ссылки.

Недостаточное использование современных лингводидактических словарей на печатной основе может свидетельствовать об отсутствии навыков работы с традиционными справочными материалами. Это, в свою очередь, приводит к ограниченному восприятию структуры и полноты информации, так как онлайн-версии часто содержат сокращенные и менее детализированные сведения. Таким образом, несмотря на удобство онлайн-источников, студенты упускают возможность глубже познакомиться с содержательными и структурными особенностями словарей, что важно для формирования профессиональной компетенции.

Миссия словаря в образовательной среде и не только сложно переоценить. В современном мире роль профессиональных словарей, в связи с ускорением проникновения заимствований стала ещё более значимой. Так, французский лексикограф Алан Рей в XX веке сказал следующее: «современная цивилизация – это цивилизация словарей» [98, с.11].

К числу профессионально-ориентированным словарям можно отнести одноязычные русскоязычные словари; одноязычные иноязычные словари; билингвальные, полилингвальные словари (Рис. 13, 14).



Рисунок 12 – Общеотраслевые словари



Рисунок 13 – Узкоотраслевые словари

Терминологическая компетенция – это способность уверенно и правильно использовать профессиональную лексику. В этой связи работа с профессионально-ориентированными словарями позволяет студентам не только заучивать термины, но и развивать навыки анализа терминологических значений, их связи с другими понятиями и возможности их применения в различных контекстах.

При выборе профессионально-ориентированных словарей педагог должен учитывать ряд факторов, чтобы обеспечить максимальную пользу для студентов и способствовать развитию их профессиональной компетенции. Важно, чтобы выбранные словари соответствовали уровню подготовки студентов, учебным задачам и специфике предметной области.

Анализ содержания и типовой структуры (микроструктуры) словарной статьи является важной частью процесса изучения и работы со специализированными словарями. Это позволяет студентам глубже понять, как устроена словарная статья, какие элементы включены в её структуру и как правильно использовать полученную информацию в образовательных и профессиональных целях.

При работе с узкоотраслевыми словарями важно обращать на компоненты словарной статьи. Первым компонентом является *заголовочное слово* (или основное слово статьи) всегда выделено полужирным шрифтом, что помогает быстро найти нужное слово и сосредоточиться на его значении. Это слово является основным объектом определения и анализа. Например, если термин «*интеркаляция*» выступает заголовочным словом, то оно четко визуализируется и становится ориентиром для дальнейшего изучения его смысла.

Если термин имеет несколько значений, они нумеруются и приводятся под соответствующими цифрами (1, 2 и т.д.). Это помогает понять многозначность термина и различать его значения в зависимости от контекста. Например, слово «ключ» может иметь значения 1) музыкальный термин и 2) инструмент для открывания замков, что требует четкого понимания и учета различных контекстов.

После заголовочного слова дается *определение,* которое структурируется по классической модели: сначала термин подводится под ближайший род (категория, к которой он относится), затем выделяются отличительные признаки, которые характеризуют его особенности. Это помогает учащимся осознать основные свойства предмета или явления, а также его отличия от других понятий.

Краткая справка после определения представляет собой дополнительную информацию о предмете или понятии, уточняя его использование, особенности или историческую значимость. Объем и содержание этой справки варьируются в зависимости от сложности и значимости термина. Такая справка позволяет лучше понять контекст использования термина и его место в профессиональной сфере.

Во многих словарных статьях содержится *ссылка на дополнительную литературу или список литературы*, которая может быть представлена

мелким шрифтом. Кроме того, часто бывают ссылки на смежные понятия. Например: «Интеркаляция» (см. интерференция).

Изучение микроструктуры словарной статьи позволяет студентам научиться систематизировать и эффективно усваивать информацию, развивая при этом навыки терминологического анализа и поиска информации. При этом, на наш взгляд, словарная статья и работа над ней (как интерпретация, так и составление) можно классифицировать как работу с учебным текстом.

По мнению Т.И. Чижовой, учебный текст (или учебно-научный текст) – это «единица обучения. В комплексе с другими средствами, данная единица создаёт оптимальные условия для наилучшего усвоения студентами заложенной в тексте информации и языковых средств её выражения» [141, с.93]. Правильно подобранный научный текст является источником актуальных сведений, инструментом обучения и совершенствования квалифицированных, лингвистических и социальных навыков.

Использование *нормативно-методических текстов* является вызовом настоящего тысячелетия. Использование их в учебном процессе способствует повышению терминологической компетенции и профессиональной осведомлённости. Такие тексты громоздки, содержат действительно новую информацию, имею в контексте высокий процент терминологии и представляют трудность в понимании.

В эру цифровизации все типы текстов дублируются в двух форматах, что облегчает поиск самих терминов, их значений, вариантов сочетаемости, а так же демонстрирует частотность их употребления, экономит время.

Все перечисленные инструменты, несомненно, важны в формировании терминологической культуры и навыка грамотного их применения. Актуальность использования заимствованных терминов достаточна высока в условиях глобализации.

3.2 Лингводидактический потенциал электронного портала вузов

Каждый период времени отмечен своими особенностями в виду запроса общества и ситуации в мире. Эпоха пандемии отразилась на каждой области жизнедеятельности человечества. Особенно это заметно в сфере образования, так как в результате стремительного распространения инфекции и необходимости возобновить бесперебойный процесс обучения на всех уровнях данная область оказалась наиболее подвержена изменениям.

В ходе нашего исследовании мы исследовали платформу “Univer 2.0” Казахского Национального Университета имени аль-Фараби [URL: https://univer.kaznu.kz/user/login] (Рис.2). Платформа представляет собой сложный информационно-программный комплекс “Univer.kaznu.kz” (UNIVER) обеспечивающий работу системы администрирования учебной деятельности с полным циклом охвата учебного процесса. Информационная система «UNIVER» позволяет создать единую учебно-образовательную среду в университете и обеспечить интеграцию в мировое образовательное пространство. Казахский национальный университет им. аль-Фараби на

сегодняшний день имеет более 200 договоров о сотрудничестве с университетами и организациями десятков стран [99, с.16.

Платформа была запущена в 2015 году с целью автоматизации учебного процесса университета, кооперирования КазНУ на мировом пространстве в целях упрочения сотрудничества с университетами разных стран в виде обмена опытом и предоставляла возможность дистанционного образования в рамках высокотехнологичного учебного процесса электронного обучения, обеспечивая тем самым повышение рейтинга университета на рынке образовательных услуг. В наиболее активном режиме острая необходимость использовать платформу возникла в связи с переходом на онлайн обучение.

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, является одним из лучших университетов страны. Подтверждением этому является постоянное развитие. Так, техническая база университета вуза зародилась в 1963 году на кафедре Высшей математики где была создана Лаборатория Вычислительных Машин (ЛВМ), под руководством Баскакова В.С. Вычислительный блок был представлен следующими устройствами: ламповая машина «Урал 2», модульная машина «Урал 11», вычислительная машина «БЭСМ-4» и «БЭСЭМ-6». Посредством данных устройств осуществлялись расчёты комплексных задач ядерной физики, физики высоких энергий, геологии, газогидодинамики, химии, математики и пр. [URL: https://it.kaznu.kz/?page_id=385]

В 1974-1977 гг. появились первые компьютерные классы. В 1983 году отдел АСУ с ВЦ, под руководством к.ф.-м.н. Потребникова Д.К., становится одним из крупнейших вычислительных центров Казахстана среди вузов.

Использование персональных компьютеров для автоматизации учебного и производственного процессов, а так же для научных целей началось в 1987 г. В 1994 году был создан Департамент возглавляемый д.т.н., профессором Тукеевым У.А., основной задачей которого было создание компьютерной сети, построение формирование волоконно-оптической компьютерной магистрали, введение в эксплуатацию компьютерной техники. Это позволяет запускать первые международные проекты-сотрудничества. И наконец, создается общеуниверситетская компьютерная сеть KazGUNet с сетевым программным комплексом «Управление учебным процессом университета». В 2001-2002 годах сеть университета расширяется в двойном размере, создаются новые подсистемы корпоративной работы университета. В 2003 году Компьютер-Центр получает новое название – Учебно-вычислительный центр. В 2011 году стартует проект локального IP-телевидения университета, предоставляющий 40 точек вещания. Результаты полувековой информатизации вуза видны на Рисунке 14.

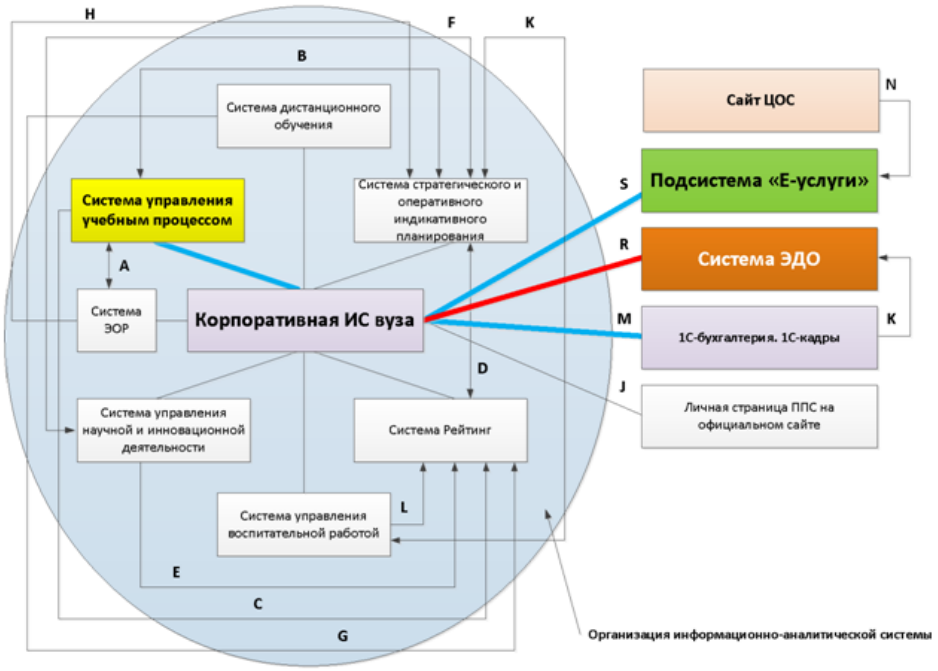


Рисунок 14 – Сетевая инфраструктура КазНУ им. аль-Фараби

Система «Univer 2.0», как один из блоков сетевого управления образовательного процесса продолжает видоизменяться и совершенствоваться на постоянной основе, что естественно в условиях ускорения развития научно-технического прогресса. Так, расширилась функция мультиязычности, ранее она была представлена двумя пользовательскими интерфейсами на казахском и русском языках, а с 2021 года, в соответствии с Программой «Триединство языков» и вхождением в мировое образовательное пространство, добавлен третий – английский язык.

Система “UNIVER” доступна в качестве мобильного приложения, что обеспечивает студена всеми необходимыми данными. Данное приложение адаптировано для использования на мобильных устройствах и обладает рядом преимуществ и новых функций для получения Е-услуг по сравнению с веб-версией на устройстве (Рис. 15). К ним относятся: отображение деталей новостей, расписания, текущей аттестации, журнала, УМКД, анкеты студента; работа в офлайн режиме; получение уведомлений об изменении данных пользователя; синхронизация данных на разных устройствах; экономия веб-трафика; адаптированный для использования на небольших устройствах интерфейс пользователя и др. [URL: https://it.kaznu.kz/?page_id=868]

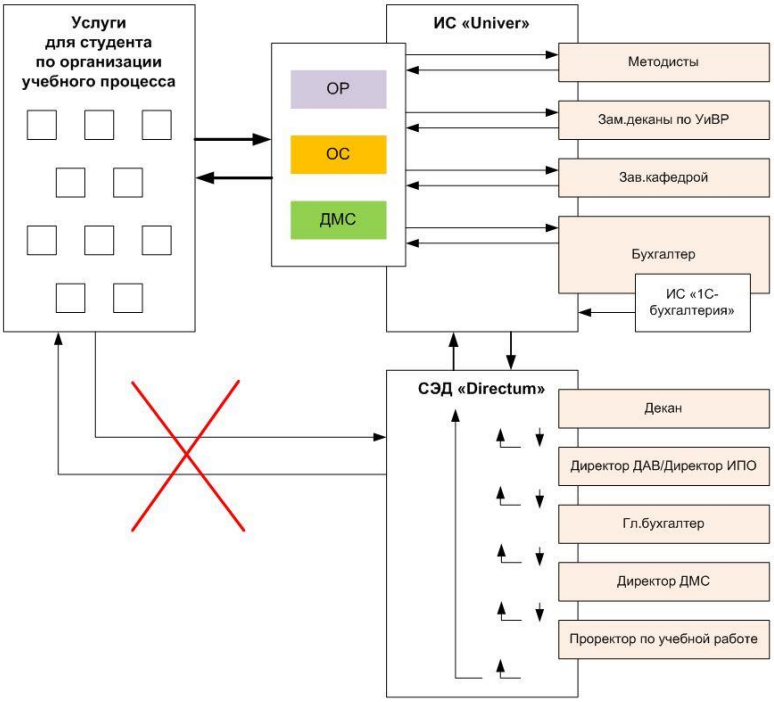


Рисунок 15 – Е-услуги КазНУ им. аль-Фараби

Система администрирования и управления учебной деятельностью состоит из подсистем, ориентированных на каждого пользователя в зависимости от специфики задач и заданного запроса. Необходимо подчеркнуть децентрализованный характер управления настоящей платформой с разграничением права доступа. Система “Univer 2.0” имеет клиент-серверную архитектуру «тонкого клиента» с принципами модульной организации структуры и масштабирования в соответствии с категорией решаемых задач. Особенности платформы позволяют осуществлять управление такими процессами, как приемная комиссия и анализ набора контингента; формирование учебных планов, аттестации; организация электронного учебного документооборота; управление и мониторинг банка данных электронных учебных и методических материалов по каждой дисциплине; управление регистрацией на дисциплины; организация и управление дополнительного семестра; формирование расписания (занятий, экзаменов, кураторских часов); организацию системы администрирования программного сопровождения для оперативного реагирования на устранение инцидентов и анализа истории работы пользователя с системой [99, с.13].

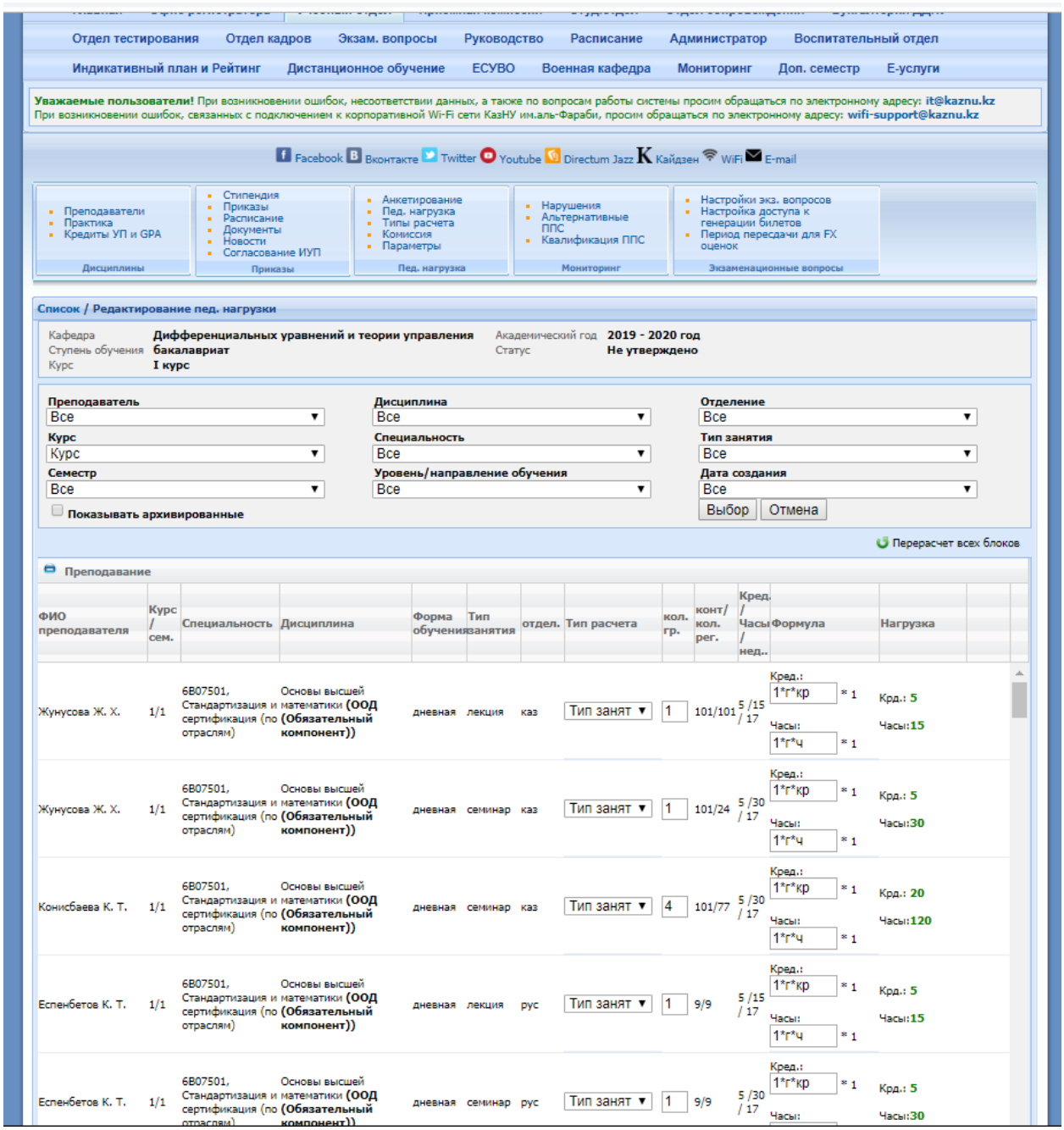


Рисунок 16 – Информационно-программный комплекс “Univer 2.0”

В условиях пандемии данная платформа оказалась незаменимым инструментом в организации, управлении, а главное, контроле учебного процесса, обеспечивая синхронную, удаленную работу и обучение, расширяя доступность и открытость образования, повышая оперативность и качество принятия управленческих решений, а так же совершенствование контроля за их исполнением [99, с.11]. В данный период отмечен «наплыв» англицизмов в педагогический дискурс, как мы говорили выше. В соответствии с электронным форматов контекст платформы первоначально включал англицизмы в виду своей специфики. В период пандемии количество таких лексем увеличилось в разы.

Общий корпус анализируемого материала за период 2020 – 2023 гг. составил 140 единиц выявленных в устной речи преподавателей и студентов филологического факультета, обучающихся по направлению РЯЛ. Из них 51 лексема экцерпирована из контекста серверно-сетевой инфраструктуры КазНУ.

В работе используются методы наблюдения, сравнения, контент-анализа, способствующие выявлению заимствованных единиц в коммуникативно-учебном и педагогическом дискурсе периода социального дистанцирования.

Смена образовательных научных и культурных парадигм связана с трансформационными процессами в обществе и изменением научных взглядов обучающих и обучаемых в эпоху пост глобализма, цифровизации и пандемии, начавшейся в 2020 году. Все это сфокусировало включенность в тексты множества английских заимствований, поскольку этому способствовал переход на онлайн формат обучения. В речь субъектов образования проникают новые понятия из английского языка в целях номинации различных видов работ, таких, как: *аудио конференция, вебинар, виртуальная лаборатория, воркшоп, диалоговая лекция, дискуссионная площадка, мониторинг, онлайн / офлайн обучение, коворкинг, панельная дискуссия, проблемный симпозиум, проектно-аналитическая сессия, пролонгация базы данных, профессионально-диалоговая площадка, скетч, смарт-доска, тичин, управляемая дискуссия* и др. Приведенные лексемы вошли в систему русского языка и активно функционируют во всех сферах и направлениях науки и образования Республики Казахстан [99, с.12].

Педагогический дискурс пополнился новыми номинациями должностных обязанностей, ранее применяемых в других сферах общения: *коуч, медиатор, модератор, супервайзер, тьютор, фасилитатор, эдвайзер, эксперт и многие другие.* Более частотным, по результатам нашего исследования, *является* ***тьютор*** *и его производные: тьюториал, тьюторство, тьюторский, тьюторинг, тьюторант, тьюторат, тьюториада): web-тьютор, воспитатель-тьютор, преподаватель-тьютор, студент-тьютор, педагог-тьютор, тьюторат-studium, тьюторат-практика, тьютор-диск, тьютор-консультант, , тьютор-куратор, тьютор-преподаватель учитель-тьютор, тьютор-фасилитатор, тьютор-организатор.*

Рассмотрим некоторые из них, например, *коуч* от среднфранц. <*сос е*, германского – *карета* [152]. Данная лексема проникла в русский язык педагогического дискурса 1893 г. и использовалось в качестве студенческого сленга в значении ‘наставник’, который «провозит» студента через экзамен. В качестве доказательства приведём примеры из Национального Корпуса Русского Языка (НКРЯ), предоставляющий надёжные статистические данные о состоянии русского языка.

Из Будапешта приезжал специальный ***коуч****, который занимался языком. [Яцек Каспшик: «Немецкий и русский языки не сложны для поляка» // «Известия», 2002.10.18]*

Затем лексема поменяла сферу использования и «перекочевала» в спортивную терминологию в значении ‘тренер’ (первоначально спортивный),

«инструктор» и употребляется с 1861 г.

Непомнящий: «Но мои помощники — такие же тренеры для тебя, как и я». Милла: «Они не тренеры, ***Коуч****. Они жалкие, завистливые люди, которые всю жизнь держались в футболе тем, что чистили мне бутсы и стирали трусы. [Сергей Микулик. Как Кузьмич месье Валери побыл // «Огонек». № 8, 1991]*

Данная лексема в международном понимании XX века имеет значение ‘специалист, способствующий успешному достижению определённой цели’, получению позитивно сформулированных новых результатов в жизни и работе, т.е. отмечается изменение семантического значения, переход в экономическую сферу употребления. *Коуч* изучает со своим клиентом «карту мира», далее формирует цель, прокладывает маршрут, выявляют возможные риски, составляет план. В отличие от ‘менторства’, *коучинг* (от англ. *coaching* - «тренировка» - метод обучения) сконцентрирован на достижении поставленных целей, а не общих. Так это подтверждается примером из НКРЯ:

Считается, что ***коуч*** *должен помогать в раскрытии возможностей клиента и ему не обязательно иметь представления о проблемах бизнеса клиента. [Наталия Боровикова. Копилка заблуждений о коучинге // Coach, 2008]*

В условиях современного непрерывного образования, с момента запуска первой обучающей российской программы в 1998 г. лексема активно используется для номинации преподавателя и остаётся актуальной в качестве номинации профессиональной услуги.

Теперь, после профессиональной инициации со стороны моих наставников – основоположников коучинга, известных авторов в нашей профессии, – а также после 5 лет собственной интенсивной и разнопрофильной практики коучинга, я твердо усвоила: самый лучший ***коуч*** *хорош именно в том, чтобы помочь своему Клиенту захотеть и полюбить учиться. [Лада Королихина. Уникальность и особый флер профессии Коуча-Практика // Coach, 2008]*

Следующий термин *модератор* (от лат. <*moderor* – умеряю, сдерживаю; англ. <*moderator* <m*oderate* – председательствовать) в англо-американских средствах массовой информации употребляющийся в значении ‘ведущий передачу’ (представление, дискуссию, беседу, викторину и т.п.) [147, с. 100].

Модератор в XX-XXI вв. это пользователь на общественных сетевых ресурсах (чатах, форумах, эхо конференциях, играх. ток шоу), имеющий более узкие права, чем администратор, но более широкие права, чем обычный пользователи, игроки [148].

Интернет-среда в цифровую эпоху – уникальный ***модератор*** *во взаимодействии издательств и библиотек, когда издательство предлагает рецензированный контент высокого качества, а библиотека обеспечивает дистанционный доступ к нему. [Г. М. Шаповалова. Интернет-среда цифрового культурного наследия: информационно-правовой аспект // «Информационное общество», 2016]*

В период перехода на онлайн обучение и появление нового инструмента работы – Zoom, единую платформу с неограниченными возможностями, данная лексема приобрела новое значение – сотрудник, в обязанности которого входит упорядочить общение, корректировать дисциплину, контролировать очерёдность выступающих или действий.

*[irenru (nick)] Поэтому как **модератор** прошу вас не развивать тему. [Форум: Доктор Спок (2012.11)]*

Проведенный анализ эффективности обучения на основе заимствований подтверждает необходимость для современной образовательной парадигмы включения иноязычных слов, без которых в XXI веке не возможна межпоколенческая трансмиссия и передача знаний, развитие умений и навыков, потому как они основываются на технологических коммуникационных возможностях.

Рассмотрение обучающей платформы «Univer 2.0» показало, что включенные единицы, представленные в виде заимствований из английского языка, обогащают словарный состав учащихся и активны в речи педагогов. Анализ педагогического дискурса осуществлен по записям лекций в Zoom, актовым лекциям, выставленным на сайте университета КазНУ, мероприятиям научно-просветительского проекта «Эпоха и личность», а также на сайте КазПРЯЛ, в частности, лекции Э.Д. Сулейменовой, А.Ж. Жаксылыкова, Н.Ж. Шаймерденовой и др.

Глобализационные процессы развития языка подтверждают факт пополнения лексики педагогического дискурса в условиях пандемии и пост-пандемии новыми понятиями и заимствованиями-англицизмами. Каждый исторический период «наводнения» русского языка заимствованиями имеет хорошие и плохие стороны. Ускоряющаяся возможность профессионального развития и совершенствования является ключевым положительным фактором проникновения заимствований в педагогический дискурс. Негативным, следует считать сложность восприятия нового материала в виду стремительного проникновения новых понятий в обучающий и научный контекст, что вызывает отторжение в усвоении информативного материала независимо от возраста обучающихся и преподавателей.

3.3 Экспликация английских заимствований в контексте цифровизации и интерактивных заданий

Период с середины прошлого века до настоящего времени представляет собой информационно-цифровое пространство, в котором доминирующее положение занимает английский язык, что объясняется рядом причин.

У преподавателя XXI века есть способность чувствовать и впитывать новые тенденции, исследовать и применять свои знания в процессе обучения. На современном этапе развития педагогической деятельности, ведущейся в условиях глобализации, перед педагогом стоит задача найти оптимальное направление для воспитания личности с учетом современных тенденций в области социальных сетей и технологического прогресса. Также важно уметь

использовать современные методы для осуществления эффективного педагогического процесса, опираясь на опыт старших поколений. В соответствии с теорией, разработанной Нилом Хау и Уильямом Штраусом, каждое последующее поколение будет определять общие, универсальные черты поведения людей, родившихся в один период времени. На каждый цикл приходится 15-20 лет. Установлены циклы XX века: «Беби-бумеры» (1943-1941), «Поколение X» (1962-1981), «Период Y» (1982-1995) и «Поколение X» (19995-2010). Настоящее поколение называют «Поколением Альфа» для родившихся в 2010 и по середину 2020-х годов, т.е. это первое поколение XXI века. Основной особенностью которого является доминирование использования умных технологий, различных социальных сетей и стриминговых технологий. Соответственно, представители данного поколения максимально адаптированы, по нашему мнению, к в появлению и «безболезненному» освоению и принятию англицизмов в современном русском языке [158].

В речи современного учителя так же отмечена ускоряющаяся способность адаптироваться к новым условиям в обучении, использовать современные технологии и заимствования из других сфер, а также поддерживать диалог и эмоциональную связь с учащимися. Эти качества позволяют учителю быть востребованным и эффективным в условиях постоянно меняющегося учебного процесса, играют большую роль в формировании речевого имиджа современного педагога, особенно в период глобализации и интернационализации образования. В их основе лежат компетенции в области образования и умения преподавателей применять международные стандарты и подходы к организации учебного процесса.

Наиболее значимыми словами в речевом портрете учителя являются англицизмы. Они отражают способность педагога использовать и расширять терминологический аппарат, а также использовать профессиональную лексику для обозначения особых понятий и процессов, которые имеют отношение к образованию. Как пример: ‘пре-водкастинг’ (Pre-Vodcasting), ‘дедлайн’ (deadline), ‘дистант’ (distant).

Имеется необходимость в интернационализации учебного процесса, так как возможность доступа к источникам и инструментам обучения, а также возможность «обучения по академической мобильности» в других станах постоянно увеличивается.

Подготовка преподавателей и студентов к международному сотрудничеству осуществляется в вузах в виде ознакомления с международными стандартами и практиками, в документах которых используются английские термины: ‘кейс’ (case), ‘менеджмент образования’ (education management), ‘интерфейс обучающей платформы’ (interface), ‘нетворкинг’ (networking), ‘воркшоп’ (workshop).

Приведем примеры использования англицизмов в речи педагога:

1) «Наш *сайт* позволяет пройти бесплатные пробные *тесты* в режиме *онлайн*». [URL: https://24pdd.kz/exam-pdd/]

2) «Благодаря *фидбэку* преподавателя студенты учатся самостоятельно мыслить в рамках нового материала» [URL: https://www.unicraft.org/blog/2992/kak-davat-obratnuyu-svyaz-v-protsesse-obucheniya/].

3) «Педагоги опасаются, что теперь с помощью *чат-бота*, работающего на основе искусственного интеллекта, их ученики смогут за секунды подготовить *эссе* и сделать домашнее задние. Впрочем, пока одни образовательные учреждения запрещают использование *ChartGPT*, другие, наоборот, активно внедряют их на занятиях» [URL: https://www.golosameriki.com/a/chatgpt-education/7295392.html].

Приведенные примере проиллюстрировали случаи употребления полностью освоенных терминов: *сайт, тест, онлайн, фидбэк, чат-бот, эссе, ChartGPT*.

В настоящее время мы не оцениваем позицию хорошо / плохо, а лишь приводим примеры для того, чтобы продемонстрировать наблюдаемые в повседневной работе примеры.

Экспликация английских заимствований в педагогическом дискурсе представляет собой процесс объяснения и разъяснения значений и использования англоязычных терминов, которые были заимствованы в русский язык. Многие англицизмы несут в себе сложные понятия, которые трудно перевести на русский без потери смысла или в очень длинной форме. Например, *soft skills* не имеет точного эквивалента, который бы сразу включал в себя критическое мышление, эмоциональный интеллект, коммуникационные навыки и креативность. Данный термин уже прочно вошел в дискурс педагогов с момента внедрения обновления содержания образования. Вместе с тем, в последнее время в русскоязычном дискурсе наряду с английской версией термина встречаем эквивалентное терминологическое сочетание на русском языке. К примеру, в Методических рекомендациях НАО имени Ы. Алтынсарина:

«Для успешного функционирования в условиях глобального мира и интенсивной информатизации всех сфер деятельности необходимы *гибкие навыки (soft skills),* которые способствуют освоению новых областей» [147, с.5].

Использование англицизмов в нормативных документах подчеркивает актуальность и адаптацию образовательной системы к современным мировым требованиям. При этом некоторые англицизмы отражают современные методики и подходы в образовании, которые пришли из-за рубежа и активно внедряются в образовательные системы других стран. Нормативные документы, включающие такие термины, демонстрируют стремление к внедрению инноваций и передовых образовательных технологий. Например:

«Эффективность таких технологий, как *networking*, доказана в развитых странах для формирования коммуникативных способностей студентов» [147].

«*Планерки по сотрудничеству (Collaboration Clinics)* могут помочь решить проблемные ситуации в группах» [147, с.27].

«Применение *кейс-технологий (Case-Study)* предоставляет обучающимся возможность пройти практически все этапы формирования мыслительных навыков» [147, с.15].

Педагогу, сталкивающемуся с англицизмами в учебных программах и нормативных документах, важно не только понимать их значение, но и уметь эффективно использовать их в преподавании. Это напрямую связано с развитием социолингвистической компетенции, которая охватывает способность усваивать, интерпретировать и использовать новые термины в различных социальных и культурных контекстах. В случае англицизмов-терминов для педагога это включает так же умение адаптировать их значение к образовательному контексту. Социолингвистическая компетенция помогает преподавателю не только понять значение термина, но и использовать его таким образом, чтобы это было понятно и полезно для учеников.

Стратегии освоения англицизмов-терминов. Для успешного освоения англицизмов педагогу следует использовать несколько стратегий:

Прежде всего, речь идет об изучении терминов в их профессиональном контексте. Педагогу важно не просто знать перевод англицизма, но и уметь применить этот термин в реальной педагогической практике. Например, *PBL (problem-based learning)* – это не просто метод обучения, основанный на решении проблем, а целая образовательная философия, ориентированная на активное вовлечение учащихся в процесс исследования и решения реальных задач. Кроме того, данный термин заимствован из международной практики, и его использование как в устной, так и письменной речи педагога обусловлено стремлением современной системы образования в Казахстане к интеграции с глобальными образовательными стандартами.

Важным шагом для педагога является систематическое изучение новых документов. Например, методические рекомендации, образовательные стандарты и учебные программы часто содержат термины на английском языке, которые обозначают современные образовательные подходы. Так, в Инструктивно-методическом письме на 2024-2025 год находим следующее:

«На уроках истории рекомендуется также использование цифрового *сторителлинга (storytelling),* в котором рассказывание истории дополняется визуальным рядом (*видео, скрайбинг, майнд-мэп, инфографика*)» [147, с.70]. При этом обращаем внимание, что семантизирующего контекста к данным словоупотреблениям нет, что свидетельствует о частотности употребления таких терминов, как *скрайбинг, сторителлинг* и др. Понимание их значения и правильного применения позволит педагогу улучшить свое качество своей работы. Для этого необходимо четкое лексикографирование наиболее частотных терминов, как уже нами было ранее отмечено.

Для лучшего понимания англицизмов педагогу необходимо использовать ресурсы, которые предоставляют как оригинальные англоязычные термины, так и их объяснения на русском языке. Это могут быть как специализированные словари, так и статьи или книги, посвященные педагогике.

Чтобы термины прочно вошли в профессиональный лексикон педагога, ему следует регулярно обновлять свои знания о новых англицизмах, так как сфера образования постоянно меняется. Это можно делать через участие в профессиональных семинарах, конференциях и чтение академической литературы на английском языке.

Для молодых педагогов, а также студентов можно предложить следующие виды упражнений для развития терминологической компетенции.

Таблица 2. – Упражнения для обучения студентов пониманию, интерпретации, правильному толкованию и оперированию терминологическими заимствованиями.

Упражнение	**Описание задания**	**Пример заимствования**	**Ожидаемый результат**
1. Определение термина	Найти и дать определение заимствованного термина из предложенного текста.	Инновация	Определение значение термина, как 'внедрение новшеств’.
2. Анализ контекста	Прочитать фрагмент текста с термином и объяснить, как термин используется в контексте.	Дигитализация	Понимание контекста о внедрении цифровых технологий в образовательный процесс.
3. Сравнение с аналогом	Найти эквивалент термина в родном языке и объяснить различия в значении, если они есть.	Обратная связь - фидбэк	Понимание разницы между терминами: «обратная связь» - инструмент для развития, вдохновения, поддержки и выстраивании доверительных отношений; «фидбэк» - возможность показать свое видение ситуации, рассказать,

			поделиться эмоциями.
4. Перевод	Перевести предложения с заимствованными терминами на родной язык, сохранив точность смысла.	Нейросеть	Перевести как «метод в искусственном интеллекте, обучающий компьютеры обрабатывать данные таким же способом, как и человеческий мозг», но использовать как «нейросеть».
5. Создание примеров	Придумать 2-3 предложения с использованием данного термина в разных контекстах.	ChartGPT	Примеры предложений, где термин используется в значении «генеративный, предварительно обработанный трансформер».
6. Интерпретация термина в другой области	Определить, как термин используется в различных дисциплинах (например, «коуч» в образовании, спорте и экономике).	Коуч	Объяснение различий употребления термина.
7. Историческая справка	Исследовать происхождение термина и как его значение менялось с течением времени.	Глобализация	Предоставление данных о временных рамках появления термина и сферах его употребления.
8. Применение в практике	Применить термин в решении практической задачи или кейса.	Аутсорсинг	Решение кейса, где головное образовательное учреждение

			передает часть функций внешней образовательной организации филиал, объясняя набор услуг предоставляемых на «аутсорсинг».
9. Анализ ложных друзей переводчика	Изучение вариантов межъязыковых омонимов, «ложных друзей переводчика» и анализ ошибок, связанных с ними.	Magazine (англ.) – магазин	Объяснение, что англ. слово «magazine» означает «журнал», а не «магазин».
10. Дискуссия	Организация дискуссии, где студенты используют термины и объясняют их значения в процессе обсуждения.	Ритейк, ага-эффект, прокторинг, Midterm экзамен	Обсуждение темы «образования» используя термины и объясняя их значение.

Следующий блок упражнений развивает навыки студентов в области понимания, интерпретации и активного использования заимствованных терминов. Выполнение данных упражнений способствует улучшению языковой компетенции и готовит студентов к более эффективному использованию терминологического аппарата в учебной и профессиональной деятельности.

Упражнение 1: Идентификация и классификация

Цель: Научить студентов распознавать заимствованные термины и классифицировать их по происхождению и сфере использования.

Инструкция: Предоставить студентам список предложений, содержащих заимствованные термины. Попросить выделить заимствованные термины. Разделить студентов на группы и запросить классификацию выделенных терминов по их происхождению (например, латинские, английские, индо-европейские, французские) и сфере использования (например, образование, технологии, бизнес).

Пример: «*Студенты* могут испытывать трудности с устройствами-*кликерами* или *программным обеспечением*. Чтобы решить эту *проблему*,

предоставьте четкие *инструкции* и предложите *техническую поддержку* для быстрого устранения любых *проблем*. При наличии правильных *стратегий* и поддержке студенческие кликеры могут произвести *революцию* в способах преподавания и обучения. Для получения дополнительной *информации* о *студенческих кликерах* и о том, как их *эффективно* внедрить, посетите наш *веб-сайт* или свяжитесь с нашей командой по предоставленному *адресу*» [URL: https://cdn.iqboard.net/ru/blog/Maximizing-Learning-Opportunities-with-Student-Clickers]).

Упражнение 2: Контекстное понимание

Цель: Повысить способность студентов понимать заимствованные термины в контексте.

Инструкция: Предоставить абзацы из различных текстов, содержащие заимствованные термины. Попросить студентов написать краткие объяснения или определения заимствованных терминов, основываясь на предоставленном контексте.

Пример:

- «*Коучинговый* подход нужно и нужно применять в современном образовании» [URL: https://infolesson.kz/esse-moj-pedagogicheskij]

- «*Коучинг* – процесс, в ходе которого, человеку помогают достичь определенной цели, которую он перед собой поставил. На практике, это период времени, в течении которого, клиенту помогают найти ответы на вопросы внутри самого себя, а также раскрыть свои навыки и способности» [URL: https://andreyparabellum.ru/couching-prostymi-slovami#part1]

- «*Коучинг* в спорте стал ответом на потребность атлетов в психологической поддержке. Например, в исследованиях командных видов спорта было показано, что команды, работающие с *коучем*, лучше справляются с внутренними конфликтами и эффективнее достигают синергии действий на поле» [URL: https://emsport.ru/put-k-pobede/]

Выделенные термины: *коуч, коучинг, коучинговый подход* – употреблены в разных сферах (образование, экономика, спорт), но сохраняют общую семантику.

Упражнение 3: Интерпретация и перефразирование

Цель: Улучшить навыки студентов в интерпретации и перефразировании предложений с заимствованными терминами.

Инструкция: Предоставить предложения с заимствованными терминами и попросить студентов перефразировать их, не изменяя смысла, перефразировать предложения в парах и дать друг другу обратную связь.

Пример: «Педагогический *воркшоп*: «Развитие профессиональной компетенции педагога как фактор повышения качества образования»» Перефразированное предложение: «*Современные педагогические модели* или *Педагогический Мастер-класс*: «Развитие профессиональной компетенции педагога как фактор повышения качества образования»».

Упражнение 4: Создание контекстов

Цель: Способствовать активному использованию заимствованных терминов в собственных текстах студентов.

Инструкция: Попросить студентов создать собственные абзацы или короткие рассказы, включающие заимствованные термины, изученные ранее. Провести обмен текстами между студентами и попросить их определить заимствованные термины, объяснить их значения.

Пример:

Текст студента: «Недавно наш университет организовал *хакатон*, где студенты могли представить свои *стартапы* и получить *фидбек* от экспертов» (выделенные термины: *хакатон, стартапы, фидбек*). Объяснения: ‘хакатон’ – мероприятие для разработки проектов; ‘стартапы’ – новые компании или проекты; ‘фидбек’ – обратная связь.

Упражнение 5: Дискуссии и дебаты

Цель: Развивать умение студентов аргументированно использовать заимствованные термины в обсуждениях.

Инструкция: Организовать дискуссию или дебаты на тему, связанную с использованием заимствованных терминов в языке. Попросить студентов подготовить аргументы «за» и «против» использования заимствований и провести дебаты, активно используя изученные термины.

Пример темы для обсуждения: *«Стоит ли ограничивать использование заимствованных терминов в педагогическом дискурсе современного русского языка?»*.

Аргумент «за»: Заимствования обогащают язык, позволяют описывать новые явления и технологии.

Аргумент «против»: Избыточное использование заимствований может привести к потере уникальности языка и затруднить его понимание для носителей.

Таким образом, считаем, что возможно создание целостной системы (серии) упражнений, которые будут направлены на обучение студентов правильному толкованию и использованию терминологических заимствований. Обучение студентов иностранной терминологии следует выстраивать с акцентированием их внимания на способах и путях использования терминологических терминов. Это является интересным (занимательным, мотивирующим) и увлекательным приемом работы, который имеет значение как в узком (методическом), так и в широком (лингводидактическом) контексте.

3.4 Лексикография и метакогнитивные стратегии преподавателя и обучающихся

Современное образование все больше подвержено влиянию глобализации, что проявляется, в частности, в широком использовании заимствований, особенно англицизмов, в педагогическом дискурсе. Англицизмы проникают в разные аспекты образовательной деятельности: от

профессиональной терминологии до методик преподавания и технологий обучения. В связи с этим создание специализированного **словаря англицизмов** (далее – Словарь) для педагогов становится актуальной задачей, направленной на формирование их языковой и профессиональной компетенции. Однако для того чтобы этот словарь был действительно эффективным инструментом, его структура и содержание должны учитывать метакогнитивные компетенции педагогов, которые помогают им осознанно подходить к использованию новых терминов и адаптировать их к образовательному контексту.

Введение в образовательную практику новых терминов, заимствованных из английского языка, обогащает профессиональный лексикон педагогов, позволяет точнее выражать концепции и использовать современные подходы. Англицизмы, такие как «blended learning», «peer assessment», «curriculum», «smart» и др., активно используются в образовательных документах и методических рекомендациях, что, в свою очередь, требует от педагогов глубокого понимания их значения и правильного применения.

В этой связи Словарь может стать ключевым инструментом для развития их профессиональных знаний и повышения уровня преподавания, обеспечивая доступ к современным образовательным концепциям и методам. На наш взгляд, подобный Словарь, учитывающий метакогнитивные компетенции, должен быть не просто сборником определений, но инструментом, который помогает педагогам осознанно подходить к изучению и применению новой лексики. Такой словарь должен обладать следующими характеристиками:

а) для облегчения понимания и запоминания терминов словарь должен иметь четкую и логичную структуру. Это подразумевает деление на тематические разделы (например, «Методики преподавания», «Технологии в образовании», «Административные термины» и др.);

б) каждый термин должен сопровождаться не только определением, но и метакогнитивными комментариями. Это могут быть вопросы для саморефлексии, которые помогут педагогам задуматься о способах использования термина в их практике. Например, при термине «blended learning» можно добавить: «Как я могу интегрировать смешанное обучение в свои уроки? Какой подход лучше всего подходит моим студентам?».

в) в словарь следует включить примеры реальных кейсов, где показывается, как конкретный термин может использоваться в образовательной деятельности. Это помогает педагогам не только понять значение термина, но и увидеть его практическое применение. Например, описание использования «scaffolding» на разных этапах урока для поддержки обучающихся. Учитывая специфику казахстанской образовательной среды, словарь должен предлагать примеры адаптации англицизмов к реальной практике педагогов в Казахстане. Это может быть представлено через описание успешных примеров внедрения терминов в учебные программы или методы преподавания.

На наш взгляд, «Словарь англицизмов в педагогическом дискурсе» представляет собой важный источник, по которому будут работать не только

педагоги, но и студенты. Цель словаря – предоставить педагогам, студентам и исследователям инструмент для понимания и эффективного использования англицизмов в образовательной среде Казахстана.

Предлагаемая модель словаря (Таблица 6) предоставляет структурированную и доступную информацию, необходимую для эффективного использования англицизмов в педагогическом дискурсе. Приведём пример модели словарной статьи:

ПРИМЕР СТАТЬИ ИЗ МОДЕЛИ СЛОВАРЯ

ЗУМ-СЕССИЯ, ZOOM-СЕССИЯ

ЗУМ, **ZOOM** *м*– (от англ. гл. *zoom* – расти, повышаться; сокращение от англ. сущ. *zoom lens*) –

1. объектив переменного фокусного расстояния (вариообъектив, трансфокатор; также зум-объектив), позволяет увеличивать изображение [URL: https://rus-foreign-words-dict.slovaronline.com] *А фотографировать удаленные объекты позволит мощный 10-кратный оптический* ***зум***. [Hi-Tech // «Эксперт», 2014], *Взаимодействие со страницей посредствам пальцев на примере нескольких UI-контролов: листалка,* ***зум****, скролл, особенности клика (man).* [Форум технологий Mail.Ru Group в Нижнем Новгороде (04.12.2013)]

2. Коммуникационное программное обеспечение, разработанное американской компанией Zoom Video Communications, Incorporation (2011 г.) для осуществления удаленной видео-конференц-связи, в связи с оптимальными программными характеристиками получившее очень широкое распространение в период пандемии [149, с. 131]. *Взаимодействие между участниками ВИМ (председателем, членами комиссий и абитуриентами) с применением дистанционных технологий осуществляется по средствам видеоконференцсвязи по ссылке доступной из LMS ВИМ на базе одного из видов программного продукта* ***Zoom****, Cisco Webex Meet.* [Программа вступительного испытания для поступающих на обучение по направлению подготовки магистратуры 22.04.2 «Металлургия» (2021)]

ЗУМ, ZOOM – Первая часть сложных слов, вносящая значение «осуществляемый при помощи сервиса видео-конференц-связи Zoom, связанный с ним» [141]. *Zoom-бомбинг появился пару месяцев назад, когда люди по всему миру стали активно использовать видео платформу Zoom. Сетевые хулиганы, воспользовавшись недочётами в шифровании программы, стали проникать на вебинары и видеовстречи и мешать спикерам [Zoom-бомбинг: как не допустить и как сделать из него инфоповод* (22.07.2020)]

СЕССИЯ *-ии* (от лат. *sessio* - сидение; бездействие; заседание), ии, *ж* – 1. организованная форма работы представительного органа, суда, научной или общественной организации. 2. В вузах и средних специальных учебных заведениях период экзаменов после завершения определенного этапа обучения [2].

ЗУМ-СЕССИЯ, ZOOM СЕССИЯ, ZOOM SESSION – форма работы, общения или сеанс виртуальной встречи осуществляемый посредством программного обеспечения Zoom (платформа для видеоконференции, виртуальной встречи с другими участниками такого вида общения через видео, только аудио или то, и другое) позволяет участникам конференции Zoom Meeting встречаться изолировано в небольших группах [собственная интерпретация]. *Вы можете задать вопросы устно после выступления спикера во время* ***Zoom сессии****. Для этого нажмите кнопку «поднять руку». Слово Вам предоставит Модератор* ***сессии****. Только после этого Вы сможете включить звук.* [Краткая инструкция по Zoom конференции онлайн воркшоп Офиса регистратора «Опыт пандемии: Новые реалии и успешные практики» (24.02.2022)], *Национальный офис Erasmus+ в Казахстане приглашает вас на Zoom-сессию о стипендиальной программе магистратуры Erasmus Mundus Joint Masters (EMJM)! Спикер, магистрант Университета Страсбурга, Адалят Авамсалимова, поделится своим опытом поступления и обучения в Европе по программе EMJM. Не упустите возможность задать вопросы и узнать все подробности!* [Zoom-сессия о стипендиальной программе магистратуры Erasmus Mundus Joint Masters (29.05.2024)]

Словарь англицизмов имеет четкую структуру, включающую 6 разделов и их описание:

1) общие англицизмы в педагогике;
1) технологии и инновации в образовании;
2) методики и подходы;
3) административные и организационные термины;
4) лексика в профессиональной коммуникации;
5) специфические термины для различных предметных областей.

В Словаре представлены примеры зафиксированных англицизмов с этимологическим описанием и способами адаптации языковых единиц в системе русского языка. Так, в качестве примеров Раздела 1 представлены: *диджитал, дистант и т.д.,* подкреплённые кратким объяснением значения и примерами использования в контексте. Раздел 2 содержит - *вебинар, водкаст, воркшоп, GPT чат*; Раздел 3 – *ассессмент, батл, кросс-оценивание, эдьютейнмент, STEM технология, soft skills / мягкие навыки;* Раздел 4 – *активити, дедлайн, куррикулум, менторинг, мидтёрм;* Раздел 5 – *инсайт обучения, интерфейс, кликер, коворкинг, контент*; Раздел 6 – *инфодемия, коуч, медиатор, мейнстрим* и др. В Заключении представлено обобщение итогов исследования и создания Словаря. Список использованных источников включает все из них, что были использованы, а так же литературу для дальнейшего изучения.

Составленный нами «Словарь англицизмов в педагогическом дискурсе» рекомендуется студентам гуманитарного и технического профиля, специалистам с высшим и послевузовским образованием, слушателям курсов профессионального и дополнительного образования, педагогам и руководителям организаций образования.

Выводы по третьей главе

В процессе обучения русскому языку особое значение приобретает терминологическая лексика, которая служит неотъемлемой частью профессиональной подготовки студентов и молодых педагогов. Состав терминологических единиц формируется на основе образовательной программы, которая определяет как их количественный, так и качественный состав. Однако, чтобы терминология эффективно функционировала в образовательном процессе, требуется более глубокий и внимательный подход. Развитие и становление терминосистемы, особенно в педагогической сфере, неизбежно влияет на выбор и обновление терминологических единиц, включая заимствования, которые продолжают интегрироваться в язык профессионального общения.

Использование актуальных педагогических терминов в обучении оказывает непосредственное влияние на процесс принятия решений относительно формирования списка ключевых терминов для изучения. Эти термины должны быть не только понятны студентам, но и подготовить их к успешной профессиональной коммуникации. Формирование перечня необходимых терминов способствует развитию терминологической компетенции, которая лежит в основе культуры речи педагога. Культура речи включает такие качества, как корректность, точность, логичность, обоснованность с точки зрения коммуникации, выразительность и доступность.

Современные реалии, такие как глобализация и возросший интерес к международным контактам, приводят к активному пополнению педагогической терминологии, в том числе заимствованиями, особенно англицизмами. Это особенно очевидно в период пандемии, когда педагогический дискурс обогатился новыми терминами, связанными с дистанционным обучением, цифровыми платформами и методами онлайн-коммуникации. Хотя заимствование расширяет профессиональный лексикон, оно несёт как положительные, так и отрицательные стороны: с одной стороны, заимствованные термины вносят ясность и помогают адаптироваться к международным стандартам, с другой – они могут создавать барьеры в восприятии из-за своей новизны.

Процесс обучения студентов работе с иноязычной терминологией должен включать знакомство с основными путями и способами заимствования терминов. Это не только мотивирующий и познавательный подход, но и важный методический приём, который помогает студентам увидеть лексические новации в широком лингводидактическом и узком методическом контексте. Понимание особенностей заимствования расширяет терминологический запас студентов, развивает их способность к использованию профессионального языка и способствует повышению их компетентности в межкультурной коммуникации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы, отражающие актуальность и значимость анализа англицизмов в педагогическом дискурсе Казахстана:

Педагогический дискурс Казахстана в последние десятилетия претерпевает значительные изменения, связанные с глобализацией, развитием информационных технологий и международной интеграцией образовательной системы страны. Эти процессы привели к увеличению числа заимствований, в основном из английского языка, что отражает потребность в описании новых понятий, методов и технологий, возникающих в ответ на современные вызовы.

Заимствования в педагогическом дискурсе Казахстана охватывают широкий спектр областей: терминологию онлайн-обучения, дистанционные технологии, инновационные образовательные методы, а также понятия, связанные с оцениванием и планированием учебного процесса.

Процессы заимствования в казахстанском педагогическом дискурсе способствуют интернационализации образовательной среды и помогают интегрировать национальную систему в глобальное образовательное пространство. С другой стороны, эти заимствования требуют адаптации в рамках языка-реципиента: они проходят этапы фонетической, морфологической и синтаксической ассимиляции.

Настоящее исследование учитывает весь спектр источников в процессе выборки заимствований рассчитанных на участников педагогического процесса. Помимо печатных источников, использованы материалы интернет-изданий.

В современном педагогическом дискурсе отсутствует устойчивая терминосистема. В дискурс включен большой объем немотивированной для носителей русского языка ассимилированной и не ассимилированной заимствованной лексики, передача которой характеризуется отсутствием системности в выборе способов перевода и нередко сопровождается ошибками в трактовке и употреблении, что препятствует продуктивному извлечению информации в процессе обучения.

Современная действительность, находящаяся в постоянном изменении, порождает новые явления и процессы, которые требуют своих наименований. Экспрессивность языка, активное словообразование, авторитетность языка-источника и сам процесс заимствования формируют необратимый процесс, оказывающий влияние на лингводидактическую систему и, в частности, на процесс обучения. Терминологическая лексика остаётся важной составляющей образовательного контекста: она количественно стабильна, но качественно нуждается в обновлённом подходе и переосмыслении. Языковые процессы, способствующие развитию речи, напрямую отражаются на отборе лексических единиц для учебных целей.

С учётом этого периодический пересмотр отобранных для обучения терминов и их обогащение за счёт заимствованных единиц становятся необходимыми. Однако эти новые термины должны быть научно обоснованы,

стандартизированы и нормативно утверждены, а не просто заимствованы по традиции. Обогащение терминологического минимума требует также компенсирующего исключения менее актуальных, устаревших или дублирующих по смыслу единиц. Таким образом, постоянное обновление способствует поддержанию учебной терминологии в актуальном состоянии, придавая особую ценность современному учебному процессу.

Понимание глобальных интеграционных процессов формирует межкультурную ментальность, столь важную в условиях современной межкультурной коммуникации. Осознание природы заимствования и его необратимости, а также знание закономерностей и прогнозирование путей интеграции новых иноязычных терминов в систему языка позволяет студентам не только быстрее усвоить новые термины, но и заложить основу для их активного использования. Это способствует лёгкости и уверенности в оперировании ими в профессиональной среде, формируя умение свободно использовать интернациональные термины в профессиональном общении.

Стихийное возникновение терминов в начале периода пандемии, затем заимствование целых терминосистем в короткий период привело к коллапсу в коммуникации. Это еще раз подтверждает необходимость унификации/ упорядочивания/ стандартизации/ гармонизации/ нормализация, фиксация ключевых терминов.

Проведенное исследование заимствований англицизмов, рассмотренные на базе учебной платформы КазНУ им. аль-Фараби, речи преподавателей и студентов и учебных материалов в периоды пандемии и пост-пандемии позволило определить современный педагогический дискурс как закономерный этап развития русского языка, основанного на адаптации и усвоении иноязычных лексем. Данная логика развития педагогического дискурса детерминирована его естественной вторичностью, заимствованностью по отношению к западноевропейскому.

Заимствованный характер усвоения лексики диктует необходимость адаптации и интерпретации, обусловившей специфику заимствования терминов образовательной сферы, во-первых в ввиду глобальной пандемии, во-вторых в ввиду эпохи цифровизации, в-третьих, копирования западных шаблонов обучения и в-четвертых, моде.

Современный русскоязычный педагогический дискурс характеризуется ярко выраженной экспликативной функцией. Это связано с необходимостью приобщения участников педагогического процесса к западным реалиям в целях преодоления лакунарности

в фоновых знаниях, что невозможно без расшифровки англицизмов, поиска и создания их эквивалентов в русском языке, выбора оптимального способа передачи терминов образовательной сферы. Сказанное обусловливает присутствие в русскоязычных текстах педагогического дискурса большого объема ассимилированной и не ассимилированной заимствованной лексики, употребление которой характеризуется отсутствием системности в выборе при использовании в речи. Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что, в отличие от своего англоязычного оригинала, современный

русскоязычный педагогический дискурс характеризуется отсутствием сложившейся устойчивой терминологической системы. Многочисленные ошибки, имеющие место при употреблении данной лексики, свидетельствуют о недостаточной компетентности как преподавателей, так и студентов.

Последнее, в свою очередь, объясняет выявленную в ходе проведенного опроса информантов трудность понимания заимствований англицизмов при изучении и восприятии новой информации. Избыточная перенасыщенность текстов педагогического дискурса оказывается напрямую связана с некомпетентностью авторов, проявляющейся в многочисленных ошибках, что препятствует продуктивному извлечению из текста фактической информации.

Таким образом, результаты, полученные в ходе анализа заимствований англицизмов, адаптирующиеся в соответствии с фонетическими, семантическими и морфологическими особенностями русского языка, показывают потенциал последних, способных со временем отпочковаться от породившего его источника и развиваться самостоятельно, с другим значением и в другой сфере употребления.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

2 Арутюнова Н.Д. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990. – 682 с.

3 Добродомов И.Г. Заимствование // Лингвистический энциклопедический словарь / под общ. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С.158-159.

4 Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1996. – 576 с.

5 Ежова Т.В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Оренбург, 2009. – С. 46.

6 Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих // Социально-лингвистические исследования. – М.: Наука, 1976. – С. 42-52.

7 Ефремов Л.П. Сущность лексического заимствования и основные признаки освоения заимствованных слов [Текст]: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук / М-во высш. образования СССР. Каз. гос. ун-т им. С. М. Кирова. – Алма-Ата: [б. и.], 1959. – 22 с.

8 Гайнуллина Н.И. Заимствованная лексика в Петровскую эпоху: проблемы адаптации. – Алматы: Қазақ университеті, 2008. – 295 с.

9 Карлинский А.Е. Взаимодействие языков: билингвизм и языковые контакты. – Алматы: КазУМОиМЯ, 2011. – 264 с.

10 Карлинский А.Е. Избранные труды по теории языка и лингводидактике. – Алматы, 2007.

11 Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: Сб. науч. тр. / ВГПУ; СГУ. – Волгоград: Перемена, 1998. – С. 185-197.

12 Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. – 1994. – № 5. – С. 126-139.

13 Кибрик А.А. Когнитивный анализ дискурса: локальная структура // А.А. Кибрик, А.Д. Кошелев, А.В. Кравченко, Ю.В. Мазурова, О.В. Федорова (ред.) Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика. – М.: ЯСК, 2015. –С. 595–634.

14 Водак Р. Язык. Дискурс. Политика // Пер. с англ. и нем.; ВГПУ. – Волгоград: Перемена, 1997. – 139 с.

15 Van Dijk T.A. Principles of critical discourse analysis // Discourse and Society, 1993. – Vol. 4(2). – P.249-283.

16 Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М.: Языки русской культуры, 1996. – С. 90-141.

17 Дьяков А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке. Новосибирск: Язык и культура. – 2003. – С.15.

18 Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминоэлементов. – М.: Наука, 1982. – С.108-135.

19 Красных В.В. Язык – сознание – культура – человек – народ: «Замыкая круг … » (к вопросу о лингвоэкологии) // Экология языка и коммуникативная практика. – 2019. – № 4. – 32-45 с.

20 Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. – М., 1968. – 208 с.

21 Рогова К.А. Сковородников А.П. Экология русского языка: монография. – Красноярск: Сиб. Федер. Ун-т, 2016. – 388 с.

22 Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. / Перевод с англ. и комментарии Ю.А. Жлуктенко; вступит. ст. В.Н. Ярцевой. – К.: Вища школа, 1979. – 264 с.

23 Бахтикиреева У.М., Валикова О.А. Транслингвизм и ревитализация культуры // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2017. – Т. 8. – № 1. – С. 57-63. DOI: 10.22363/2313-2299-2017-8-1-57-63

24 Казкенова А.К. Мотивированность заимствованного слова (на материале современного русского языка) // Вопросы языкознания. – Москва, 2003. – № 5.– С. 72-80.

25 Шаймерденова Н.Ж., Мурзалина Б.К. Культура русской речи в билингвальном пространстве Казахстана. – Астана: Фолиант, 2012. – 276 с.

26 Джусупов М. Лингводидактика и методика в полинаучной системе языкового образования // Русский язык за рубежом. – Москва, 2000. – С.26-32.

27 Кондубаева М.Р., Сманов Б.У. Подготовка специалистов в условиях трехъязычного образования в Республике Казахстан // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 2-2. – С. 148-152.

28 Тарев Б.В. Лингводидактический аспект лексических заимствований // Вопросы методики преподавания в вузе = Teaching Methodology in Higher Education. – Москва, 2016. – №5 (19-2). – С. 188-196.

29 Леонтьев А.А. Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

30 Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

31 Астафурова Т.Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 1997. – 108 с.

32 Dance F.E. The Concept of Communication // Journal of Communication. – 1970. – Vol. 20. – № 2. – P. 46-54.

33 Андреева Г.М. Социальная психология. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 432 с.

34 Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии // Проблема общения в психологии: [Сб. статей] / АН СССР, Ин-т психологии [Отв. ред. Б.Ф. Ломов]. – М.: Наука, 1981. – С. 3-23.

35 Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1975. – С. 124-135.

36 Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.

37 Кон И.С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.

38 Андреев Ю.П. Категория «Социальный институт» // Философские науки. – 1984. - №1. – С. 134-137.

39 Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.

40 Rehbein J. Ausgewälte Aspekte der Pragmatik // Sociolinguistics – Soziolinguistik. An international Handbook of the Science of Language and Society. U. Ammon et al. (Eds.). – Berlin: der Gruyter, 1988. – Vol. 2. – S. 1181-1195.

41 Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. – М.: Знание, 1980. – 159 с.

42 Богданов В.В. Речевое общение // Язык и культура: Сб. обзоров / АН СССР ИНИОН; Редкол.: Березин Ф.М., Садуров В.Г. – М.: ИНИОН АН СССР, 1987. – 208 с.

43 Ван Дейк Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 153-211.

44 Игна Я.Д. Терминологическая культура учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки. Автореф. дис. ...канд.-та пед. наук. – Томск, 2020. – 24 с.

45 Степанов Ю.С. Между системой и текстом – дискурс // Степанов Ю.С. Язык и метод. К современной философии языка. – М.: Языки русской культуры, 1998. – С. 655-688.

46 Кох В. Предварительный набросок дискурсивного анализа семантического типа // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978. – С. 149-171.

47 Николаева Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978. – С. 467-472.

48 Москальская О.И. Грамматика текста: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1981. – 183 с.

49 Борботько В.Г. Общая теория дискурса (принципы формирования и смыслопорождения): Автореф. дис. ...д-ра филол. наук. – Краснодар: Изд-во КубГУ, 1998. – 48 с.

50 Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: Учебное пособие по спецкурсу для студентов лингвистических факультетов. - Сочи: Изд-во Сочинского гос. ун-та туризма и курортного дела, 1999. – 92 с.

51 Widdowson H.G. Linguistics, 3d ed. / Series Editor H.G. Widdowson. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1997. – 134 p.

52 Fasold R. The Sociolinguistics of Language. – London: Academic Press, 1990. –342 p.

53 Brown G., Yule G. Discourse Analysis. – Cambrige: Cambrige Univ. Press, 1983. – 288 p.

54 Тезисы Пражского Лингвистического Кружка // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. Ч. II. – М.: Просвещение, 1965. – С. 123-140.

55 Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.

56 Винокур Т.Г. Стилевой состав высказывания в отношении к говорящему и слушающему // Русский язык: Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1984. – С. 135-154.

57 Винокур Т.Г. К характеристике говорящего. Интенция и реакция // Язык и личность: [Сб. ст.] / АН СССР. Ин-т рус. яз.; Отв. ред. Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1989. – С. 11-23.

58 Сусов И.П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система // Языковое общение. Процессы и единицы: Межвуз. сб. науч. тр. / Калининск. гос. ун-т. – Калинин, 1988. – С. 7-13.

59 Сухих С.А. Структура коммуникантов в общении // Языковое общение. Процессы и единицы: Межвуз. сб. науч. тр. / Калининск. гос. ун-т. – Калинин, 1988. – С. 22-29.

60 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 262 с.

61 Конецкая В.П. Социология коммуникации. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 304 с.

62 Хомяков В.А. Теория речевых актов и социальная лингвистика // Прагмалингвистическая интерпретация и планирование дискурса: Тезисы совещания-семинара. – Пятигорск: Изд-во Пятигорск. пед. ин-та ин. языков, 1991. – С. 11-14.

63 Кобозева И.М. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории речевой деятельности // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 7-21.

64 Вежбицкая А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 251-275.

65 Гордон Д., Лакофф Дж. Постулаты речевого общения // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. 16. – С. 276-302.

66 Серль Дж. Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С.151-169.

67 Демьянков В.З. «Теория речевых актов» в контексте современной зарубежной лингвистической литературы // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 223-234.

68 Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.

69 Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 151-169.

70 Wunderlich D. Methodological remarks on speech act theory // Speech Act Theory and Pragmatics. Eds. by Searle J. et al. – Dordrecht, 1980. – S. 291-312.

71 Карасик В.И. Лингвистика текста и анализ дискурса: Учеб. пособие. – Архангельск – Волгоград: Перемена, 1994. – 36 с.

72 Медведева Л.М. О типах речевых актах // Вестник Харьковск. ун-та. – 1989. – № 339. – С. 42-46.

73 Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1977. – С. 223-228.

74 Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца 20 века. – М.: РАН ИЯ, 1995. – С. 239-320.

75 Богданов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство // Язык, дискурс и личность: Межвуз. сб. науч. тр. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 1990. – С. 26-31.

76 Драганова Г.В. Коммуникативная компетенция в преподавании иностранных языков // Проблемы коммуникативной лингвистики: Сб. науч. трудов. – Грозный: Изд-во ЧИГУ, 1985. – С. 46-50.

77 Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб. пособие. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 496 с.

78 Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.

79 Белл Р.Т. Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / Пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.

80 Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

81 Белянин В.П. Психологические аспекты художественного текста. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 120 с.

82 Кухаренко В.А. Интерпретация текста. – Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1979. – 327 с.

83 Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1987. – 137 с.

84 Черняховская Л.А. Смысловая структура текста и ее единицы // Вопросы языкознания. – 1983. – № 6. – С.117-126.

85 Зернецкий П.В. Синтактико-, семантико- и прагматико-дискурсивные аспекты создания машинного книжного фонда обеспечения речевых взаимодействий // Высказывание и дискурс в прагмалингвистическом аспекте: Сб. науч. тр. / Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз.: (Редкол.: Г.Г. Почепцов и др.). – Киев: КГПИИЯ, 1989. – С. 47-52.

86 Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.

87 Fishman J.A. The Sociology of Language // Advances in the Sociology of Language. J.A. Fishman (Ed.). – Vol. 1. – The Hague: Mouton, 1976. – P. 217-404.

88 Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психология». – М.: Просвещение, 1986. – 272 с.

89 Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности личности. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1983. – 176 с.

90 Глаголев Н.В. Вычленение семантических элементов коммуникативной стратегии в тексте // Филологические науки. – 1985. – № 2. – С. 55-62.

91 Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

92 Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность / Пер. с англ. – М.: Лабиринт, 1994. – 216 с.

93 Шатилов С.Ф. Контроль навыков и умений практического владения иностранным языком // Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. – М.: Высш. шк., 1982. – С. 308-319.

94 Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

95 Почепцов О.Г. Основы прагматического описания предложения. – Киев: Вища школа, 1986. – 116 с.

96 Гусев С.С. Третий собеседник // Логика, психология и семиотика: аспекты взаимодействия. – Киев: Наук. думка, 1990. – С. 70-81.

97 Ниязова Г.Д. Толковый словарь по педагогике (русско-английский). LAP Lambert Academic Publishing, 2022. – 340 с.

98 Будыкина В. Словари педагогических терминов в британской и американской лексикографической традиции. Критический анализ // General and Professional Education. – 2011. – С. 8-12.

99 Кузнецова И.Н., Кулмаматов Д.С. Экстралингвистические и интралингвистические факторы заимствований в современном русском языке. // Scientific-methodological electronic journal “Foreign Languages in Uzbekistan”. – 2022. – No. 5 (46). – С. 7-16.

100 Шмелева Т.В. Кодекс речевого поведения // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 1. – С. 72-77.

101 Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М.: Языки русской культуры, 1996. – С. 90-141.

102 Лут де Ягер. Влияние перевернутого класса как разновидности онлайн-обучения на преподавателей: пер. с англ. // Вопросы образования / Education Studies Moscow. – 2020. – № 2. – С. 175-203.

103 Ханин И.Г. Ноосферный подход к развитию образования в экономике знаний // Науково-теоритичний альманах «Грані». – 2018. – Т.21. – № 9. – С. 23-30.

104 Кузнецова И.Н., Шаймерденова Н.Ж. Научно-образовательные парадигмы и языковое развитие в Казахстане // Вестник Казахского

национального университета имени аль-Фараби. Серия филологическая. – Алматы, 2022. – № 2. – С. 135-141.

105 Кун Т. Структура научных революций. Издательство: АСТ, 2020. – 320 с.

106 Фоменко М.В., Мармазова Т.И., Дандамаева З.Э., Угрюмова М.В. Ноосферное образование: философское осмысление проблемы формирования и его значения // Право и практика. Издательство: АНО «Научно-исследовательский институт истории, экономики и права». – 2021. – № 2. – С. 236-241.

107 Хейфец Б.А. Глобализация не кончается, она становится другой // Контуры глобальной трансформации: политика, экономика, право. – 2018. – Том 11, № 1. – С. 14-33.

108 Dziuban. C., Graham C., Moskal P., Norberg A., Sicilia N. Blended Learning. The New Normal and Emerging Technologies // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2018. – Vol. 15. No 3. – P.1-16.

109 Кунанбаева С.С. Концептологические основы когнитивной лингвистики в становлении полиязычной личности. Учебное пособие. – Алматы, 2017. – 264 с.

110 Кучеренко О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения (Французский язык, неязыковой вуз) // http://www.dslib.net/teoria- vosDitania/formirovanie-diskursiy noi-komDetencii-v-sfere-ustnogo-obweniia.html. 24.08.2022.

111 Реформатский А.А. Введение в языковедение // под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.

112 Розенталь Д.Э. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. – М.: Высшая школа, 2014. – 560 с.

113 Досанова А.М., Мадиева Д.Б., Шакенова В.Б. Заимствования в современном языке // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2015. – №3 (155). – С. 43-46.

114 Сүлейменова Э.Д., Шәймерденова Н.Ж., Смағұлова Ж.С., Ақанова Д.Х. Әлеуметтік лингвистика терминдерінің сөздігі. Словарь социолингвистических терминов. 2-басылымы, өңделген. – Алматы, 2020. – 400 б.

115 Акуленко В.В. О ложных друзьях переводчика. − М., 1969. – С. 371-384.

116 Казкенова А.К. Онтология заимствованного слова. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 248 с.

117 Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Издательство АСТ: CORPUS, 2018. – 512 с.

118 Маринова Е. В. Иноязычная лексика современного русского языка: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2012. – 296 с.

119 Арапова Н.С. Кальки в русском языке послепетровского периода. Опыт словаря. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 320 с.

120 Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. – М.: Просвещение, 1972. – 327 с.

121 Коробкова Н.В., Мирзоян Л.Г. Словарь «новой» реальности: неологизмы, вызванные пандемией 2020. // Сборник II Международной научной конференции «Язык, культура, ментальность: проблемы и перспективы филологических исследований». – Курск, 2020. – С. 136-142.

122 Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – М., 1994.

123 Шухардт Г. К вопросу о языковом смещении // Избранные статьи по языкознанию. Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – С. 174-184.

124 Мечковская Н.Б. Философия языка и коммуникации: учеб. пособие. 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2018. – 520 с.

125 Шаймерденова Н.Ж. Глоссы как феномен текста. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 156 с.

126 Добродомов И.Г. Избранные труды по этимологии и лексикологии. – М.: МПГУ, 2015. – 459 с

127 Кулмаматов Д.С. Восточные реалии в среднеазиатских делах Посольского Приказа XVII века. // РЯНО. – 2023. №1 (45). – С. 125-143.

128 Бурибаева М.А. Тюркизмы в русском языке: от вариантов к норме: монография. – М.: Флинта, 2014. – 320 с.

129 Суперанская А.В. Заимствование слов и практическая транскрипция. – М.: Акад. наук СССР, Ин-т языкознания, Сектор структур. и приклад. лингвистики, 1962. – 48 с.

130 Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы: Пособие для иностр. студентов-русистов / М.А. Брейтер. – Москва: Изд-во АО «Диалог-МГУ», 1997. – 156 с.

131 Тавелевич А.М. Терминологические проблемы методики обучения иностранным языкам // Вестник Омского ун-та. – 2012. – № 3. – С.160-162.

132 Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – 2-е изд, стереотип. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 416 с.

133 Аристова В.М. К истории англо-русских литературных связей и заимствований // Семантические единицы в категории русского языка в диахронии. – Калининград: Изд-во ЛГУ, 1997. – С. 12-19.

134 Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во «ИКАР», 2009. – С. 127.

135 Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд. 3-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 256 с.

136 Закон Республики Казахстан Об образовании // https://online.zakon.kz/Document. 14.04.2024.

137 Сластенин В.А. Профессиональная культура учителя: (программа изучения) / сост. В.А. Сластенин, Н.И. Филиппенко. – М., 1993. – 22 с.

138 Сурменко М.С. Терминологическая культура преподавателя системы среднего профессионального образования // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 4. – Часть 1. – С. 56-67.

139 Ермолаева Ж.Е. О формировании терминологической культуры обучающихся в вузах МЧС России // Технологии техносферной безопасности. – 2014. – №5 (57) // http://agps-2006.narod.ru/ttb/2014-5/37-05-14.ttb.pdf. 24.07.2020.

140 Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста // Вестник СПбГУ. Серия 16. Вып. 4. Психология. Педагогика. – 2016. – С.97–109. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.408

141 Чижова Т.И. Критерии отбора учебных текстов для практических занятий с иностранными учащимися // Материалы международной конференции «Проблемы интенсивного обучения неродным языкам». – СПб., 1994. – С.90-96.

142 Баринова Т.М. Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам [и др.]. – Магадан: Охотник, 2011. – 112 с.

143 Peter Gordon Dictionary of British education. London; Portland (OR): Woburn press, 2003. – 303 p.

144 Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – Москва.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

145 Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике / А. Н. Баранов. – Москва: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2003. − 642 с.

146 Асылбек Б. Министр образования объяснил решение о возвращении старшеклассников и первокурсников к офлайн-обучению // https://rus.azattyq.org/a/31017405.html.15.03.2024.

147 Методические рекомендации по развитию и оцениванию гибких навыков (soft skills) обучающихся 5-9 классов. – Астана: НАО имени Ы. Алтынсарина, 2024. – 244 с.

148 Арташкина Т.А. Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 4 (7). – С. 24-34.

149 Амбрамченко Н.В. Психолого-педагогические основы развития понятийной компетентности будущих учителей информатики // Омский научный вестник. – № 3 (70). – С. 130-132.

150 Encyclopedia of Education, ed. by James W. Guthrie, 2nd. – Hardcover, 2003. – 3357 p.

151 Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Немецко-русский и русско-немецкий словарь лингвистических терминов с английским эквивалентом. – М.: АСТ-Пресс Книга, Аст-Пресс Март, 2006. – 496 с.

152 Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. – Москва.: Эксмо, 2006. – 669 с.

153 Михельсон А.Д. Объяснение 25 000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с объяснением их корней. – 1865. – 718 с.

154 Словарь русского языка коронавирусной эпохи. Сост. Х. Вальтер / Ред. коллегия Е.С. Громенко / Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – 550 с.

155 Irina Kuznetsova., Zhanseit Tuymenbayev. Axiological Approach as a Factor of University Curriculum Language. Xlinguae. – 2024. – Volume 17, Issue 2. – P. 268-279. DOI: 10.18355/XL.2024.17.02.18

156 Кузнецова И.Н., Шаймерденова Н.Ж. Borrowings within Educational and Sociocultural Context (based on the Russian language) // Eurasian Journal of Philology. Science and Education. Вестник КазНУ имени аль-Фараби. – Алматы: КазНУ, 2021. – № 2. – С. 202-206.

157 Кузнецова И.Н., Шаймерденова Н.Ж. Globalization in pedagogical discourse // Вестник КазНУ имени аль-Фараби. Серия филологическая. – Алматы, 2023. – 190(2). – С.102–111. DOI https://doi.org/10.26577/EJPh.2023.v190.i2.ph10

158 Кузнецова И.Н., Кулмаматов Д.С. Заимствования в педагогическом дискурсе русского языка: от графики к сетевым ресурсам // Tiltanym. – 2024. – (Vol.1). – С. 166-176. https://doi.org/10.55491/2411-6076-2024-1-166-176 ISSN 2709-135X

159

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета на выявление исходного уровня терминологической культуры

(январь − май 2023 г.)

Уважаемый респондент! Просим Вас принять участие в опросе и ответить на вопросы анкеты. Внимательно прочтите каждый вопрос и возможные ответы к нему. Укажите ответ, наиболее соответствующий Вашему мнению. Просим отвечать искренне и работать самостоятельно. Ответы будут использованы в обобщенном виде. Свою фамилию указывать не надо. Анонимность гарантируется.

1. Возникают у Вас сложности в понимании учебных текстов?

   - никогда
   - не часто
   - часто
   - всегда

2. Как часто Вы используете профессионально-ориентированные словари для понимания терминологии лингводидактики XXI века?

   - никогда
   - не часто
   - часто
   - всегда

3. Определите значимость владения заимствованной терминологии лингводидактики из английского языка для будущих преподавателей русского языка:

   - не обязательно
   - обязательно
   - затрудняюсь ответить

4. Определите Ваш уровень владения русскоязычной терминологией лингводидактики:

   - низкий
   - средний
   - высокий
   - затрудняюсь ответить

5. Определите Ваш уровень владения терминологией лингводидактики заимствованной из английского языка:

   - низкий
   - средний
   - высокий
   - затрудняюсь ответить

6. Определите Ваш уровень терминологической культуры по 10-бальной шкале:
   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Что Вы понимаете под терминологической культурой? Из каких компонентов она состоит?

8. Владение какой терминологией первостепенно для преподавателя высшего учебного заведения?

Благодарим за сотрудничество!