

Journal of Employment & Career

eISSN 2782-6856

4(1) | 2025

ЖУРНАЛ РАБОТА И КАРЬЕРА

E&C
РАБОТА И КАРЬЕРА

Журнал Работа и Карьера освещает исследования в сфере психологии труда, производственных отношений и профессионального общения, влияния профессиональной сферы жизнедеятельности на общество и личностное развитие. Особое внимание уделяется социологическим и междисциплинарным исследованиям, анализирующим все формы реализации профессиональной деятельности и их связь с более широкими социальными процессами и структурами, а также с качеством жизни общества. Журнал Работа и Карьера охватывает изучение процесса труда; трудовые отношения; изменения на рынках труда; гендерное и иные формы разделения труда. Среди освещаемых тем – профессиональное образование, развитие карьеры для студентов-иностранцев, развитие карьеры для людей с особыми потребностями, влияние развития карьеры на семью, воздействие карьерных устремлений на психологический статус личности. Журнал публикует оригинальные исследования, систематические обзоры литературы, краткие сообщения и статьи-мнения.

Главный редактор

Мекеко Наталия Михайловна

член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, канд. филол. наук, заведующая кафедрой иностранных языков факультета физико-математических и естественных наук, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Российская Федерация ([ORCID](#))

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Бессчетнова Оксана Владимировна

д-р соц. наук, профессор, Российский биотехнологический университет, Москва, Российская Федерация ([ORCID](#))

Косычева Марина Александровна

канд. филол. наук, доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация ([ORCID](#))

Шленская Наталия Марковна

канд. хим. наук, доцент, Московский гуманитарно-экономический университет, Москва, Российская Федерация ([ORCID](#))

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Раицкая Лилия Климентовна

д-р пед. наук, канд. экон. наук, доцент, Московский государственный институт международных отношений (университет), Москва, Российская Федерация ([ORCID](#))([ResearcherID](#))

Барановская Татьяна Артуровна

д-р псих. наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Фомина Светлана Николаевна

д-р пед. наук, доцент, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Российская Федерация ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Ефремова Галина Ивановна

д-р психол. наук, профессор, Российский биотехнологический университет, Москва, Российская Федерация ([ORCID](#))

Гайдамашко Игорь Вячеславович

д-р психол. наук, доцент, Сочинский государственный университет, Сочи, Российская Федерация

Письменная Елена Евгеньевна

д-р соц. наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Фахрутдинова Анастасия Викторовна

д-р пед. наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Ерофеева Мария Александровна

д-р пед. наук, профессор, Московский университет МВД РФ им. В.Я. Кикотя, Москва, Российская Федерация ([ORCID](#))

Бессчетнова Оксана Владимировна

д-р соц. наук, доцент, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, Москва, Российская Федерация ([ORCID](#))

Сангилбаев Оспан Сейдуллаевич

д-р психол. наук, профессор, Университет Туран, Алматы, Казахстан ([ORCID](#))

Буй Фу Хунг

доктор философии, Университет Малайи, Малайя ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Фумитака Фуруока

доцент, Университет Хошимина, Вьетнам ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Лариса Никитина

старший преподаватель, Университет Малайи, Малайзия ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Учредитель и издатель

ООО «Редакция журнала "Работа и карьера"»

Адрес учредителя и издателя

117321, Москва г., ул. Профсоюзная, д. 128А, помещ. 249

Сайт: <https://eac.elpub.ru/>

E-mail: jec.editors@gmail.com

Выходит 4 раза в год

Основан в 2021 г.

Зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ЭЛ № ФС 77-81800 от 27.08.2021 г.

Journal of Employment and Career covers research in the field of labor psychology, industrial relations, and professional communication, the impact of the professional sphere of life on society, and personal development. Particular attention is paid to sociological and interdisciplinary research that analyzes all forms of professional activity and their relationship with broader social processes and structures, as well as with the quality of life in society. The Journal of Employment and Career covers the study of the work process, labor relations, changes in labor markets, gender, and other forms of division of labor. Among the topics covered are vocational education, career development for foreign students, career development for people with special needs, the impact of career development on the family, the impact of career aspirations on the psychological status of an individual.

The journal publishes original research, systematic literature reviews, short communications and forward-looking articles.

Editor-in-chief

Nataliya M. Mekeko

Dr. Sci. (Educ.), Corresponding Member of the Russian Academy of Education Since; Cand. Sci. (Philol.), Head of the Department of Foreign Languages, Faculty of Physics, Mathematics and Natural Sciences, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation ([ORCID](#))

EDITORIAL BOARD

Oksana V. Beschetnova

Dr. Sci. (Soc.), Professor, Russian Biotechnological University, Moscow, Russian Federation ([ORCID](#))

Marina A. Kosycheva

Cand. Sci. (Philol.), Associate Professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation ([ORCID](#))

Nataliya M. Shlenskaya

Cand. Sci. (Chem.), Associate Professor, Moscow State Humanitarian and Economic University, Moscow, Russian Federation ([ORCID](#))

EDITORIAL COUNCIL

Lilia K. Raitskaya

Dr. Sci. (Educ.), Cand. Sci. (Econ.), Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russian Federation ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Tatyana A. Baranovskaya

Dr. Sci. (Psychol.), Professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Svetlana N. Fomina

Dr. Sci. (Educ.), Associate Professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Galina I. Efremova

Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Russian Biotechnological University, Moscow, Russian Federation ([ORCID](#))

Igor V. Gaidamashko

Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Sochi State University, Sochi, Russian Federation

Elena E. Pismennaya

Dr. Sci. (Soc.), Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Anastasia V. Fakhrutdinova

Dr. Sci. (Educ.), Professor, Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Maria A. Erofeeva

Dr. Sci. (Educ.), Professor, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Ya. Kikot, Moscow, Russian Federation ([ORCID](#))

Oksana V. Besschetnova

Dr. Sci. (Soc.), Associate Professor, Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogov, Moscow, Russian Federation ([ORCID](#))

Ospan S. Sangilbayev

Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Turan University, Almaty, Kazakhstan ([ORCID](#))

Bui Phu Hung

PhD, University Malaya, Malaysia ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Fumitaka Furuoka

Associate Professor, University Ho Chi Minh City, Vietnam ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Larisa Nikitina

Senior Lecturer, University Malaya, Malaysia ([ORCID](#)) ([ResearcherID](#))

Founder and publisher LLC "Editorial Office of the Journal of Employment and Career"	Published quarterly
Contact information 117632, Moscow, Trade Union Street, 128a, room 249	Founded in 2021.
WEB-SITE: https://eac.elpub.ru/	Authorized by Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications, license ЭЛ № ФС 77-81800, August 8, 2021.
E-mail: jec.editors@gmail.com	

СОДЕРЖАНИЕ

РЕДАКТОРСКАЯ СТАТЬЯ

Тихонова Е. В., Мекеко Н. М.
«Почему Вы и почему сейчас?»: как представить идею исследования редактору научного журнала 4

ОРИГИНАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Зайкова О. С.
Языковые навыки как экономический актив: данные российского рынка труда (на англ. яз.) 13

Ахмеджанова Х. А., Колосова А. А.
Формирование карьерных установок через интегративное обучение в колледже 25

Сабитова Н. Г.
Профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку (ESP) в подготовке геологов: от универсальности к специализации 34

Гарибеянц Д. Р.
От студента к профессионалу: как различиястной и письменной академической речи формируют риторическую зрелость 46

CONTENTS

EDITORIAL

Tikhonova E. V., Mekeko N. M.
“Why You and Why Now?”: How to Present a Research Idea to the Editor of an Academic Journal 4

EMPIRICAL RESEARCH

Zaykova O. S.
Language Skills as Economic Assets: Insights from the Russian Job Market 13

Akhmedzhanova Kh. A., Kolosova A. A.
Shaping Career Orientations Through Integrative Learning in Vocational College 25

Sabitova N. G.
ESP Approach in Geology Education: From Linguistic Universality to Professional Specification 34

Garibeyants D. R.
From Student to Professional: How Differences Between Spoken and Written Academic Discourse Shape Rhetorical Maturity 46

«Почему Вы и почему сейчас?»: как представить идею исследования редактору научного журнала

Е. В. Тихонова¹ , Н. М. Мекеко² 

¹ МГИМО Университет, Москва, Российская Федерация

² Российская академия образования, Москва, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

В условиях возросшей конкуренции за внимание редакторов научных журналов способность автора грамотно представить исследовательскую идею на этапе предварительного запроса приобретает все большее значение. В настоящей статье анализируется жанр академического краткой подачи замысла статьи редактору (*pitch*) как значимая форма научного взаимодействия, требующая точности, адресности и мотивационной прозрачности. В первой части статьи обосновывается важность питча в современных публикационных практиках и выделяются его основные риторические функции: демонстрация фокуса исследования, указание целевой аудитории, аргументация актуальности и представление авторской квалификации. Далее на основе редакторского опыта и анализа академических рекомендаций идентифицируются типичные ошибки, допускаемые авторами, и предлагаются конкретные способы их преодоления. В заключении подчеркивается, что питч следует рассматривать не как формальную сопроводительную часть публикационного процесса, а как полноценную форму научного высказывания, способную укрепить исследовательскую культуру и повысить эффективность академического диалога.

Для цитирования:

Тихонова, Е.В., Мекеко, Н. М. (2025). «Почему Вы и почему сейчас?»: как представить идею исследования редактору научного журнала. *Журнал работа и карьера*, 4(1), 4–12. <https://doi.org/10.56414/jec.2025.1.97>

Корреспонденция:

Елена Викторовна Тихонова
tikhonova.e.v@inno.mgimo.ru

Заявление о доступности

данных: данные текущего исследования доступны по запросу у корреспондирующего автора.

Поступила: 25.01.2025

**Поступила после
рецензирования:** 01.03.2025

Принята к публикации:
05.03.2025

© Тихонова Е. В., Мекеко Н. М.,
2025

Конфликт интересов:

авторы сообщают об отсутствии конфликта интересов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

академический питч; взаимодействие автор-редактор; редакторская оценка; исследовательская репутация; актуальность научного замысла; предварительный запрос в журнал



“Why You and Why Now?”: How to Present a Research Idea to the Editor of an Academic Journal

Elena V. Tikhonova¹ , Natalia M. Mekeko² 

¹ MGIMO University, Moscow, Russian Federation

² Russian Academy of Science, Moscow, Russian Federation

For citation:

Tikhonova, E. V., Mekeko, N. M. (2025). “Why You and Why Now?”: How to Present a Research Idea to the Editor of an Academic Journal. *Journal of Employment and Career*, 4(1), 4–12. <https://doi.org/10.56414/jecac.2025.1.97>

Correspondence:

Elena V. Tikhonova
tikhonova.e.v@inno.mgimo.ru

Data Availability Statement:

Current study data is available upon request from the corresponding author.

Received: 25.01.2025

Revised: 01.03.2025

Accepted: 05.03.2025

© Tikhonova, E. V., Mekeko, N. M., 2025

Declaration of Competing Interest:
none declared.

ABSTRACT

In the context of increasing competition for the attention of academic journal editors, an author's ability to effectively present a research idea at the stage of preliminary inquiry is gaining critical importance. This article examines the genre of the academic pitch (a concise presentation of a proposed article to an editor) as a meaningful form of scholarly interaction that requires precision, audience awareness, and motivational transparency. The first part of the article explains the growing relevance of pitches within current publishing practices and outlines their core rhetorical functions: articulating a clear research focus, identifying the target audience, justifying the timeliness of the topic, and presenting the author's expertise. Drawing on editorial experience and an analysis of academic writing guides, the article then identifies common mistakes made by authors and offers practical strategies to avoid them. In conclusion, the pitch is positioned not as a mere formal element accompanying a manuscript, but as a legitimate mode of academic expression that can strengthen research culture and enhance the effectiveness of scholarly communication.

KEYWORDS

academic pitch; author-editor interaction; editorial evaluation; research reputation; relevance of the research idea; preliminary journal inquiry

ВВЕДЕНИЕ

Одной из наименее формализованных, но чрезвычайно значимых стадий редакционно-издательского процесса рукописи является предварительное представление исследовательской идеи редакции журнала. В международной академической практике этот формат коммуникации известен как краткое аргументированное описание замысла будущей статьи (*academic pitch*), направленное на установление первичного взаимодействия между автором и редактором (How to pitch a review idea, 2022). Несмотря на то что формат питча закреплён в редакционных политиках не всех современных журналов, именно он позволяет редактору принять одно из первых, пусть и неформальных, решений о релевантности, новизне и перспективности предлагаемой рукописи.

Питч не следует воспринимать исключительно как вежливый пролог к рукописи. Он представляет собой интеллектуальное действие, в котором автору необходимо не только кратко и точно сформулировать идею, но и убедительно обозначить ее значимость, собствен-

ную квалификацию и соответствие представляемого исследования целевой аудитории. Как показывает практика редакционного отбора, качественно составленный питч может существенно повысить шансы автора на прохождение начального этапа оценки рукописи, в то время как неубедительная или формальная подача часто приводит к отклонению статьи еще до рецензирования (Becher & Trowler, 2009; Glasman-Deal, 2020).

Современные публикационные условия предполагают значительное усиление конкуренции за внимание редакций, что связано как с ростом количества журналов и платформ, так и с институционализированным давлением на исследователей по показателям научной продуктивности (Larivière, Haustein, & Mongeon, 2015). В этой ситуации питч становится не второстепенной формальностью, а важным риторическим механизмом, позволяющим автору заявить о своей позиции в академическом поле. Способность ясно и обоснованно ответить на вопросы “почему именно эта тема”, “почему сейчас” и “почему именно этот автор” тесно связана с успешной публикационной траекторией (Silvia, 2007; Glasman-Deal, 2020).

Особенно значим питч для журналов междисциплинарного и прикладного профиля, где релевантность материала не может быть оценена исключительно на основе предметной принадлежности. Здесь вступает в риторика замысла: умение не просто изложить научную идею, но и встроить ее в контекст текущих дискуссий, институциональных трендов и практических запросов сообщества. В этом смысле питч следует рассматривать как элемент цепочки жанров (*genre chain*) (Swales, 2004), связывающий между собой аннотацию, сопроводительное письмо и саму статью, а также как индикатор зрелости исследовательского мышления. Тем не менее, на практике большинство авторов либо недооценивают значимость питча, либо используют обобщенные и стилистически несбалансированные формулировки, в которых теряется как мотивация, так и исследовательская новизна. В результате даже потенциально ценные идеи остаются незамеченными, поскольку не проходят первичный фильтр риторической убедительности. Эта проблема во многом связана с недостаточным уровнем академической социализации, когда автор не учитывает институциональные и жанровые ожидания научного сообщества (Swales & Feak, 2012; Hyland, 2015).

Настоящая статья направлена на системное осмысление академического питча как жанра научной коммуникации. В ней рассматриваются его ключевые функции, включая аргументацию актуальности темы, представление авторской экспертности и ориентацию на целевую аудиторию журнала. На основе редакторского опыта и анализа существующих рекомендаций по академическому письму выделяются типичные ошибки, допускаемые при составлении питча, и предлагаются стратегии их преодоления. Особое внимание уделяется вопросам позиционирования автора и роли питча в формировании культуры содержательного диалога между исследователем и редакцией.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЖАНРА АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИТЧА

Академический питч представляет собой жанр, формирующийся на пересечении риторических, институциональных и коммуникативных ожиданий современного научного сообщества. Подобно другим жанрам научного письма, питч выполняет не только информационную, но и идентификационную функцию, позволяя автору представить не только исследовательскую идею, но и собственную позицию как участника академического дискурса (Hyland, 2009; Ruiz-Madrid, 2021).

С точки зрения жанровой теории, питч может рассматриваться как форма риторической практики, в которой воплощаются ключевые компоненты научной убедительности: этос, логос и пафос. Этос отражает исследо-

вательскую легитимность автора и его включенность в соответствующее академическое сообщество. Логос проявляется в четкости и аргументированности предлагаемой идеи. Пафос заключается в умении показать значимость темы в текущем научном или социальном контексте (Gross, Harmon, & Reidy, 2002). Исследования по академической презентации свидетельствуют, что такие риторические элементы приобретают особое значение в условиях конкурентной публикационной среды, где внимание редакторов и рецензентов распределяется неравномерно (Canagarajah, 2002; Berkenkotter & Huckin, 1995; Hyland, 2015b).

Жанры научного письма не являются нейтральными средствами передачи знаний, а представляют собой институционализированные механизмы фильтрации и легитимации научного высказывания (Hyland, 2015; Becher & Trowler, 2001). В этом контексте питч выступает как форма стратегического риторического позиционирования, позволяющая автору обозначить исследовательскую актуальность, целевую аудиторию и собственную экспертность в сжатом, но осмысленном формате. Для редакций, получающих сотни рукописей ежемесячно, качественный питч функционирует как первичный фильтр, обеспечивающий селекцию не только по содержательным, но и по коммуникативным признакам (Montgomery, 2020).

Особое значение питч приобретает в условиях так называемой экономики внимания, характерной для современной академической среды. Увеличение объема публикационной активности, ограниченность человеческих и временных ресурсов редакционных коллективов, а также растущие требования к оригинальности и тематической точности делают жанры предварительной подачи идеи, включая питч, важнейшими инструментами отбора и экспертизы (Larivière, Haustein, & Mongeon, 2015; Ciamaglia et al., 2015). Кроме того, как показали недавние исследования научной коммуникации в условиях цифровой среды, такие формы краткой подачи исследовательской идеи, как аннотации к предложениям (*proposal abstracts*) и разведывательные синопсисы (*exploratory synopses*), становятся все более востребованными в системах предварительной экспертной сортировки (*pre-submission peer triage*) (Dunn, 2018).

Таким образом, теоретическое осмысление жанра академического питча позволяет рассматривать его не как вспомогательный компонент публикационного процесса, а как полноценную форму академического высказывания. Он сочетает в себе риторическую точность, институциональную релевантность и жанровую целенаправленность, выступая индикатором зрелости исследовательской позиции и способности автора интегрироваться в профессиональное сообщество через понятные и продуктивные формы научного общения.

ТИПОЛОГИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИТЧА

Несмотря на кажущуюся однородность, академический питч представляет собой жанрово и функционально вариативную форму, отражающую институциональные ожидания, коммуникативные задачи и медиальные особенности подачи.

По форме подачи

(1) Письменный питч: наиболее устоявшаяся форма, реализуемая в виде сопроводительного письма, синопсиса или краткого обоснования темы. Он требует высокой степени структурной четкости, аргументативной плотности и ориентации на ожидания редакционной коллегии (Hyland, 2015a; Montgomery, 2020).

(2) Устный питч: чаще всего реализуется в рамках академических мероприятий (конференции, семинары, встречи с редакторами). Он требует быстрой риторической адаптации и уместного выделения ключевых преимуществ идеи (Swales, 2004).

(3) Мультимодальный питч: объединяет вербальные и визуальные каналы коммуникации (видеоаннотация, презентация, видеосопровождение заявки). Особенно актуален в образовательных и акселерационных форматах (Ruiz-Madrid, 2021).

По коммуникативной цели

(1) Информативный питч: кратко информирует о замысле статьи без развернутого обоснования. Используется как предварительное зондирование интереса редакции.

(2) Аргументативный питч: строится как краткое, но убедительное обоснование актуальности темы, ее научной новизны и релевантности журналу. Является основной формой в научной коммуникации (Hyland, 2009; How to pitch a review idea, 2022).

(3) Педагогический питч: применяется в образовательных целях (на курсах научного письма), формируя жанровую компетенцию у молодых исследователей (Berkenkotter & Huckin, 1995).

(4) Конкурсный питч: оформляется в виде краткой заявки на участие в грантовых или публикационных инициативах. Акцентирует инновационность и значимость темы (Dana et al., 2025).

По степени формализации

(1) Формализованный питч: регламентированы редакционными системами и инструкциями (объем, структура, сроки), особенно характерны для журналов первого квартиля (Nature, 2023).

(2) Неформализованный питч: отправляются напрямую ответственному редактору в свободной форме, при этом сохраняют жанровую логику академической презентации.

Таким образом, академический питч – это не вспомогательный элемент, а самостоятельный жанр, требующий осмысленного подхода. Его типологическое многообразие отражает растущую сложность академической коммуникации и необходимость точного соответствия между авторским замыслом, форматом подачи и институциональным контекстом. В рамках настоящей статьи акцент делается на аргументативный письменный питч, как на основную форму предварительного обращения к редакции с целью предложения темы для публикации в научном журнале.

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ПИТЧ В ПРАКТИКЕ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ: АРХИТЕКТУРА И АКЦЕНТЫ

В академическом дискурсе питч представляет собой краткую, концептуально выстроенную форму представления идеи статьи, адресованную редактору научного журнала до или вместо подачи полной рукописи. В отличие от аннотации, которая функционирует как резюме завершеного текста, питч формируется на предварительной стадии и имеет целью убедить редактора в перспективности замысла, его актуальности и компетентности автора (How to pitch a review idea, 2022; Nature, 2023). В зарубежной практике он нередко рассматривается как специфический жанр научной коммуникации, отличающийся высокой плотностью аргументации и направленностью на институциональные ожидания (Ruiz-Madrid, 2021).

Структурно академический питч представляет собой комбинацию четырех элементов: формулировки исследовательской идеи, указания целевой аудитории, аргументации её актуальности и обоснования авторской квалификации. Эти компоненты соответствуют ключевым вопросам редакционного рассмотрения – почему эта тема, почему сейчас и почему этот автор (Glasman-Deal, 2020). Такая структура позволяет не только передать содержание предполагаемой статьи, но и представить ее как потенциально значимый вклад в тематическое поле журнала.

Риторическая специфика питча заключается в его промежуточной позиции между чисто информационными и интерпретативными жанрами. Как показывает анализ редакционных практик, питч выполняет сразу несколько функций: коммуникативную (представление автора и идеи), фильтрующую (предварительный отбор тем) и позиционирующую (встраивание автора в поле научного обсуждения) (Berkenkotter & Huckin, 1995; Hyland, 2015b; Montgomery, 2020). В редакционной логике питч

позволяет оперативно оценить: насколько тема релевантна целевой аудитории журнала, предлагает ли она оригинальный ракурс, и обладает ли автор достаточной экспертизой для ее разработки.

Практики крупных международных изданий, включая *Nature*, демонстрируют растущее внимание к качеству предварительных запросов. В частности, редакционные указания прямо указывают, что ключевыми факторами при оценке питча являются новизна подхода, междисциплинарная значимость, а также своевременность темы в контексте текущих научных трендов (Nature, 2023; Dunn, 2018). Кроме того, как отмечают Canagarajah (2002) и Ciampaglia et al. (2015), в условиях роста конкуренции за редакционное внимание питч становится не вспомогательным жанром, а полноценным инструментом научного позиционирования.

Важно подчеркнуть, что в отличие от сопроводительного письма, которое акцентирует внимание на уже завершенной статье, питч ориентирован на сам замысел и может включать потенциальные, а не окончательные исследовательские решения. Тем самым он предоставляет автору возможность заранее скорректировать тему в соответствии с ожиданиями редакции, а журналу – более эффективно распределять редакционные ресурсы. Как отмечается в *Journal of Scholarly Publishing* (2021), питч позволяет экономить время обеих сторон, повышая прозрачность и адресность научной коммуникации.

Таким образом, питч следует рассматривать как жанрово оформленную форму стратегического взаимодействия между автором и редакцией. Он сочетает в себе элементы риторической самопрезентации, институциональной навигации и жанровой грамотности, что делает его значимым компонентом современной академической культуры.

СТРУКТУРА ЭФФЕКТИВНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИТЧА И ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ

Академический питч выполняет функцию первичного позиционирования автора и исследовательской идеи в коммуникации с редакцией. Его риторическая эффективность зависит от соблюдения определенной жанровой структуры, обеспечивающей логическую прозрачность, содержательную насыщенность и стилистическую релевантность. Анализ рекомендаций международных журналов и публикаций по академическому письму позволяет выделить четыре ключевых компонента, формирующих жанровую матрицу питча (Glasman-Deal, 2020; Hyland, 2022; Montgomery, 2020):

(1) Формулировка темы и предполагаемого содержания статьи: краткое, но точное описание основного

исследовательского фокуса. Необходима конкретизация объекта и подхода, позволяющая оценить новизну и аналитический потенциал. Пример: «Я направляю аналитическую статью о трансформации food-журналистики в условиях цифровизации, с акцентом на языковые и визуальные стратегии аутентичности».

(2) Определение целевой аудитории: указание на предполагаемых читателей демонстрирует понимание профиля журнала и тем самым повышает релевантность подачи. Пример: «Материал будет интересен исследователям медиа, преподавателям факультетов журналистики и культурологии, а также практикующим журналистам».

(3) Аргументация актуальности темы: подразумевает обоснование временной, тематической или технологической востребованности проблематики. Здесь важно избегать обобщений и оперировать конкретным контекстом. Пример: «Тема важна в контексте бурного развития онлайн-журналистики и усиливающегося запроса на локальность, подлинность и визуальный сторителлинг».

(4) Представление авторской квалификации и исследовательской мотивации: этот компонент позволяет редакции оценить право автора писать по заявленной теме, включая опыт, академическое положение и публикационный бэкграунд. Пример: «Я исследую food-медиа более 10 лет, являюсь куратором магистерской программы по медиааналитике и ранее публиковался в журнале “Медиакоммуникация”».

Данная структура отвечает как риторическим, так и институциональным требованиям современных научных изданий, в особенности в условиях междисциплинарности и международной конкуренции (Ginsberg et al., 2022; Berkenkotter & Huckin, 1995; Hyland, 2015b). Однако на практике большинство питчей, получаемых редакциями, страдают от типичных нарушений жанровой логики. В Таблице 1 представлены распространенные ошибки, допускаемые при составлении академического питча, с указанием их причин и возможных путей преодоления¹:

Таким образом, питч как жанр требует не только соблюдения структурных форматов, но и риторической дисциплины, опирающейся на понимание адресата, контекста и собственной исследовательской позиции. Как справедливо отмечает Hyland (2022), «успешная академическая коммуникация строится не на провозглашении, а на выстраивании доверия». Питч – это именно тот жанр, в котором доверие закладывается с первого абзаца.

¹ Составлено на основе опыта редакторской деятельности авторов.

Таблица 1

Типичные ошибки в академическом питче: риторические сбои и пути коррекции

Ошибка	Почему это проблема	Что делать вместо этого
Тематическая размытость и общие формулировки	Редакции сложно понять, в чем именно заключается научный вклад. Появляется ощущение декларативности, а не исследовательского замысла.	Уточните объект, метод и временной контекст: «Анализ визуальной аргументации в публикациях педагогических блогеров в ВКонтакте (2023–2024)».
Игнорирование целевой аудитории	Питч воспринимается как нерелевантный, даже если тема потенциально интересна.	Укажите дисциплинарную и/или профессиональную аудиторию: «Материал ориентирован на преподавателей педагогических вузов и специалистов по цифровым медиа».
Стилистическая несбалансированность	Чрезмерная техническая или публицистическая подача снижает доверие. Возникает сомнение в жанровой и академической адекватности.	Поддерживайте баланс между научной точностью и читаемостью. Избегайте клише и избыточной терминологии.
Отсутствие информации об авторе	Редактор не может оценить компетентность и мотивацию автора, повышается риск отказа по формальному признаку.	Включите сжатое описание профессионального опыта и релевантных публикаций.
Необоснованность актуальности	Тематика выглядит устаревшей или изолированной от текущих дискуссий.	Укажите привязку к событиям, трендам, новым данным: «После запуска платформы VK Edu в 2023 году изменились механизмы распространения образовательного контента».

РИТОРИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ
«ПОЧЕМУ ВЫ» И «ПОЧЕМУ СЕЙЧАС»
В АКАДЕМИЧЕСКОМ ПИТЧЕ

Риторическая убедительность академического питча в значительной степени зависит от того, насколько ясно и обоснованно автор отвечает на два взаимосвязанных вопроса: почему именно эта тема важна в данный момент (*why now*) и почему именно он или она имеет право писать о ней (*why you*). Эти вопросы отражают не только редакционные ожидания, но и более глубокие категории научной легитимности, включающие темпоральную актуальность и исследовательский этос (Hyland, 2015a; Hyland, 2015b; Gross et al., 2002).

Формулировка «почему сейчас» предполагает обращение к категории академического времени, то есть к способности автора встроить свою тему в динамику текущих научных, технологических или нормативных изменений. В современной академической среде высоко ценятся публикации, которые не только заполняют исследовательские пробелы, но и реагируют на новые контексты: запуск цифровых платформ, изменения в политике образования, развитие методологий, рост интереса к ранее маргинальным темам (Ginsberg et al., 2022; Dunn, 2018). Таким образом, питч, лишенный признаков контекстуальной срочности, воспринимается как изолированный и, возможно, устаревший.

Реализация этой функции требует конкретной аргументации. Недостаточно указать, что тема «важна» или «недостаточно изучена» – важно показать, почему она имеет значение сейчас, а не два года назад или через пять лет. Например, вместо обобщённого утверждения

«рынок труда меняется под влиянием цифровизации» уместнее будет указать: «После запуска в 2023 году платформы „Работа России 2.0“, интегрированной с сервисами ИИ-аналитики и профилирования соискателей, региональные центры занятости начали переоценивать подходы к карьерному консультированию, что открывает новое направление для исследований цифровых траекторий профессионального становления».

Второй важнейший компонент питча – объяснение «почему вы». Этот элемент отражает представление автора о собственном академическом этосе, то есть о совокупности профессиональной репутации, исследовательского опыта и мотивации. Как подчеркивают Montgomery (2020) и Canagarajah (2002), успешный автор – это не просто носитель знания, но и участник научного поля, чья личная история публикаций, участия в проектах и преподавательской деятельности придает дополнительный вес предлагаемой идее. На практике многие авторы либо опускают этот компонент, предполагая, что «научный текст говорит сам за себя», либо формулируют его чрезмерно формально, ограничиваясь указанием должности или степени. Однако в контексте питча крайне важно дать редакции понять, каким образом опыт автора связан с заявленной темой, какие подходы он развивает, и в чём состоит его оригинальный вклад. Например, фраза «я публикуюсь по теме визуального сторителлинга с 2018 года и руковожу магистерской программой по цифровым медиа» дает гораздо больше информации о степени вовлеченности, чем сухое «преподаватель кафедры журналистики».

Таким образом, эффективный питч не может быть универсальным или обезличенным. Он требует осознанного позиционирования автора как участника научного

сообщества и артикуляции темпоральной логики исследовательского замысла. Только в этом случае питч выполняет свою ключевую функцию: демонстрирует редакции, что перед ней находится не просто потенциальный текст, а осмысленная и своевременная идея, сформулированная квалифицированным и мотивированным исследователем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Академический питч следует рассматривать не как жест вежливости или техническое сопровождение рукописи, а как полноправный риторический жанр, отражающий исследовательскую зрелость, стратегическую ангажированность и коммуникативную компетентность автора. Подготовленный в соответствии с ключевыми принципами: лаконичность, актуальность, адресность и обоснованная личная позиция, питч становится важным инструментом профессионального взаимодействия между автором и редакцией. В условиях усложняющейся академической экосистемы, характеризующейся ростом публикационного давления и конкуренции за внимание, способность убедительно представить научную идею еще до написания самой статьи приобретает всё большее значение.

Практика предварительной подачи замысла в форме письма, аннотации или параграфа сопроводительного письма получает институциональное признание как часть современной научной коммуникации. Краткий, но содержательно насыщенный питч позволяет автору структурировать научную идею, а редактору – оперативно оценить ее релевантность, соответствие тематике журнала и потенциал отклика научного сообщества. Такой документ не дублирует аннотацию и не сводится к общим декларациям: напротив, он представляет собой минимизированную, но убедительную аргументацию в пользу значимости, новизны и своевременности предлагаемой публикации.

Игнорирование риторической специфики питча ведет к типичным стратегическим просчетам: тематическая неопределенность, стилистический дисбаланс, отсутствие учета целевой аудитории или проявлений авторской позиции. Эти недостатки поддаются коррекции,

если автор воспринимает питч как интеллектуальное действие в рамках определенного жанрового контекста, а не как формальное требование. Владение этим жанром предполагает не только риторическую дисциплину, но и осознанное позиционирование себя в академическом пространстве – как исследователя, автора и участника профессионального диалога.

Рассмотрение академического питча через призму жанровой теории, институциональной практики и риторической функции позволяет выявить его эпистемическую значимость. Питч – это не просто форма представления замысла, но и маркер трансформации научной коммуникации в условиях цифровизации, усложнения механизмов легитимации знаний и нарастания конкуренции в академической сфере. Он представляет собой элемент жанровой адаптации: сочетание функциональной адресности, риторической сжатости и коммуникативной ангажированности, в котором одновременно репрезентируется как содержание предполагаемого исследования, так и степень интеграции автора в нормы и ожидания конкретного академического сообщества.

С методологической точки зрения питч обладает высоким диагностическим потенциалом: способность автора к точной формулировке цели, к соотносению идеи с динамикой научного поля и жанровыми ожиданиями свидетельствует не только о владении риторическим инструментарием, но и о зрелости научного мышления. Именно поэтому питч необходимо понимать как автономный эпистемический акт, в котором оформляется не только будущая статья, но и исследовательская идентичность пишущего субъекта.

С теоретической перспективы питч может быть интерпретирован как жанровая реализация академической субъективации – способ, посредством которого исследователь заявляет о себе как о легитимном участнике дискурсивного пространства. Здесь пересекаются публичная авторрепрезентация, институциональные ожидания и риторические стратегии, что делает данный жанр важным объектом не только педагогического интереса, но и более широкой рефлексии над условиями производства научного знания в условиях трансформирующегося академического ландшафта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Тихонова, Е. В. (2024). Стратегии конструктивного взаимодействия с рецензентами: от рукописи к успешной публикации. *Хранение и переработка сельхозсырья*, 32(4), 8–17. <https://doi.org/10.36107/spfp.2024.4.622>
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Open University Press.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Canagarajah, S. (2002). *A geopolitics of academic writing*. University of Pittsburgh Press.
- Ciampaglia, G. L., Flammini, A., & Menczer, F. (2015). The production of information in the attention economy. *Scientific Reports*, 5, Article 9452. <https://doi.org/10.1038/srep09452>
- Dunn, D. (2018). The value and process of peer review. *AORN Journal*, 107(6), 661–664. <https://doi.org/10.1002/aorn.12271>
- Glasman-Deal, H. (2020). *Science research writing for non-native speakers of English* (2nd ed.). World Scientific.
- Gross, A. G., Harmon, J. E., & Reidy, M. S. (2002). *Communicating science: The scientific article from the 17th century to the present*. Oxford University Press.
- How to pitch a review idea. (2022). *Nature Reviews Physics*, 4(139). <https://doi.org/10.1038/s42254-022-00435-5>
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum.
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2015a). *Academic publishing: Issues and challenges in the construction of knowledge*. Oxford University Press.
- Hyland, K. (2015b). Genre, discipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 32–43. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.005>
- Hyland, K. (2022). *Second language writing* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Journal of Scholarly Publishing. (2021). Guidelines for prospective authors. University of Toronto Press.
- Larivière, V., Haustein, S., & Mongeon, P. (2015). The oligopoly of academic publishers in the digital era. *PLOS ONE*, 10(6), e0127502. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>
- Montgomery, S. L. (2020). *The Chicago guide to communicating science*. University of Chicago Press.
- Müller, R. (2014). Racing for what? Anticipation and acceleration in the work and career practices of academic life science postdocs. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(3). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2178>
- Nature. (2023). Editorial policies and submissions. <https://www.nature.com/nature/for-authors>
- Ruiz-Madrid, M. N. (2021). A multimodal discourse approach to research pitches. *Journal of English for Academic Purposes*, 52, 101003. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101003>
- Silvia, P. J. (2007). *How to write a lot: A practical guide to productive academic writing*. American Psychological Association.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (3rd ed.). University of Michigan Press.

REFERENCES

- Tikhonova, E. V. Constructive strategies for working with reviewers: From manuscript to successful publication. *Storage and Processing of Farm Products*, 32(4), 8–17. (In Russ.) <https://doi.org/10.36107/spfp.2024.4.622>
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Open University Press.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Canagarajah, S. (2002). *A geopolitics of academic writing*. University of Pittsburgh Press.
- Ciampaglia, G. L., Flammini, A., & Menczer, F. (2015). The production of information in the attention economy. *Scientific Reports*, 5, Article 9452. <https://doi.org/10.1038/srep09452>
- Dunn D. (2018). The value and process of peer review. *AORN Journal*, 107(6), 661–664. <https://doi.org/10.1002/aorn.12271>
- Glasman-Deal, H. (2020). *Science research writing for non-native speakers of English* (2nd ed.). World Scientific.
- Gross, A. G., Harmon, J. E., & Reidy, M. S. (2002). *Communicating science: The scientific article from the 17th century to the present*. Oxford University Press.
- How to pitch a review idea. (2022). *Nature Reviews Physics*, 4(139). <https://doi.org/10.1038/s42254-022-00435-5>
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum.
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2015a). *Academic publishing: Issues and challenges in the construction of knowledge*. Oxford University Press.

- Hyland, K. (2015b). Genre, discipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 32–43. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.005>
- Hyland, K. (2022). *Second language writing* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Journal of Scholarly Publishing. (2021). Guidelines for prospective authors. University of Toronto Press.
- Larivière, V., Haustein, S., & Mongeon, P. (2015). The oligopoly of academic publishers in the digital era. *PLOS ONE*, 10(6), e0127502. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>
- Montgomery, S. L. (2020). *The Chicago guide to communicating science*. University of Chicago Press.
- Müller, R. (2014). Racing for what? Anticipation and acceleration in the work and career practices of academic life science postdocs. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(3). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2178>
- Nature. (2023). Editorial policies and submissions. <https://www.nature.com/nature/for-authors>
- Ruiz-Madrid, M. N. (2021). A multimodal discourse approach to research pitches. *Journal of English for Academic Purposes*, 52, 101003. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101003>
- Silvia, P. J. (2007). *How to write a lot: A practical guide to productive academic writing*. American Psychological Association.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (3rd ed.). University of Michigan Press.

Language Skills as Economic Assets: Insights from the Russian Job Market

Olesya S. Zaykova 

State Institute of the Russian Language named after A.S. Pushkin, Moscow, Russian Federation

ABSTRACT

Introduction: In contemporary labor markets, foreign language proficiency is increasingly recognized as a form of economic capital that influences employability, wage levels, and career mobility. While English remains the dominant working language in globally oriented industries, emerging trade partnerships and geopolitical real alignments are driving demand for linguistic diversification. However, empirical evidence on language-related labor market outcomes remains limited in non-Western contexts, including Russia.

Purpose: To examine the structure of demand for foreign language skills in the Russian labor market. It investigates variations across sectors and regions and assesses whether specific languages are associated with wage premiums.

Materials and Methods: A total of 1,257 job postings with explicit foreign language requirements were collected from three major Russian employment platforms (hh.ru, Super-Job, and Avito) during the first quarter of 2025. The postings were manually annotated and categorized using ISCO-08 and Russian occupational codes. Descriptive statistics, frequency distributions, and salary comparisons were performed using Python (pandas, seaborn, scikit-learn). A control group of 980 language-neutral postings was selected for comparative salary analysis, matched by industry and job level.

Results: English was the most frequently required language, accounting for 84.7% of all mentions, followed by Chinese (5.2%), Korean (3.4%), and German (2.9%). The median salary for language-required positions was 94,500 RUB, compared to 72,000 RUB for language-neutral postings. The highest language premiums were observed for Mandarin Chinese (+32,000 RUB) and German (+29,000 RUB). Sectoral analysis revealed that language-related wage advantages were most pronounced in IT, finance, and procurement. Regional variations indicated stronger demand for Asian languages in the Far East and Turkic or Arabic languages in the Volga and North Caucasus regions.

Conclusion: The findings confirm that foreign language skills constitute a significant and unevenly distributed asset in the Russian labor market. While English maintains its dominance, regional and sectoral patterns reflect growing linguistic diversification due to economic reorientation. These insights contribute to ongoing debates on language policy, educational alignment, and the economic value of multilingualism in transitional economies.

KEYWORDS

foreign language demand; linguistic capital; Russian labor market; wage premium; multilingualism; regional variation; job advertisements; sectoral analysis; English as a lingua franca; language in employment

For citation:

Zaykova, O. S. (2025). Language Skills as Economic Assets: Insights from the Russian Job Market. *Journal of Employment and Career*, 4(1), 13–24. <https://doi.org/10.56414/jeac.2025.1.99>

Correspondence:

Olesya S. Zaykova
zaikovaos@mgri.ru

Data Availability Statement:

Current study data is available upon request from the corresponding author.

Received: 29.01.2025

Revised: 04.03.2025

Accepted: 13.03.2025

© Zaykova, O. S., 2025

Declaration of Competing Interest:

none declared.



Языковые навыки как экономический актив: данные российского рынка труда

О. С. Зайкова 

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

Введение: На современных рынках труда владение иностранными языками все чаще признается формой экономического капитала, влияющего на возможность трудоустройства, уровень заработной платы и карьерную мобильность. Хотя английский язык остается доминирующим рабочим языком в глобально ориентированных отраслях, развивающиеся торговые партнерства и геополитические перестановки способствуют диверсификации языкового спроса. Несмотря на эту тенденцию, эмпирические данные о результатах рынка труда, связанных с языком, остаются ограниченными в незападных странах, таких как Россия.

Цель: Изучить структуру спроса на знание иностранных языков на российском рынке труда. Исследовать, как этот спрос варьируется по секторам и регионам, и оценить, связаны ли конкретные языки с надбавками к заработной плате.

Материалы и методы: В первом квартале 2025 года на трех крупнейших российских платформах по трудоустройству (hh.ru, SuperJob и Avito) было собрано 1 257 объявлений о работе с явными требованиями к знанию иностранного языка. Объявления были вручную аннотированы и классифицированы с использованием ISCO-08 и российских кодов профессий. Описательная статистика, распределение частот и сравнение зарплат проводились с помощью Python (pandas, seaborn, scikit-learn). Для сравнительного анализа зарплат была отобрана контрольная группа из 980 вакансий без языковых различий, подобранных по отрасли и уровню должности.

Результаты: Чаще всего требовался английский язык – 84,7% всех упоминаний, за ним следовали китайский (5,2%), корейский (3,4%) и немецкий (2,9%). Средняя зарплата для вакансий, требующих знание языка, составила 94 500 рублей, по сравнению с 72 000 рублей для вакансий без знания языка. Самые высокие языковые надбавки были отмечены для мандаринского китайского (+32 000 руб.) и немецкого (+29 000 руб.) языков. Отраслевой анализ показал, что языковые преимущества в оплате труда наиболее ярко выражены в сфере ИТ, финансов и закупок. Региональные различия указывают на более высокий спрос на азиатские языки на Дальнем Востоке и тюркские или арабские языки в регионах Поволжья и Северного Кавказа.

Выводы: Полученные данные подтверждают, что знание иностранных языков представляет собой значительный и неравномерно распределенный актив рынка труда в России. Английский язык сохраняет доминирующее положение, но региональные и отраслевые модели отражают растущую языковую диверсификацию в ответ на экономическую переориентацию. Эти данные вносят вклад в текущие дебаты о языковой политике, выравнивании образования и экономической ценности многоязычия в странах с переходной экономикой.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

спрос на иностранные языки; лингвистический капитал; российский рынок труда; премия к заработной плате; многоязычие; региональные различия; объявления о работе; отраслевой анализ; английский язык как лингва франка; язык в сфере занятости

Для цитирования:

Зайкова, О. С. (2025). Языковые навыки как экономический актив: данные российского рынка труда. *Журнал работа и карьера*, 4(1), 13–24. <https://doi.org/10.56414/jeac.2025.1.99>

Корреспонденция:

Олеся Сергеевна Зайкова
zaikovaos@mgri.ru

Заявление о доступности

данных: данные текущего исследования доступны по запросу у корреспондирующего автора.

Поступила: 29.01.2025

Поступила после

рецензирования: 04.03.2025

Принята к публикации:
13.03.2025

© Зайкова О. С., 2025

Конфликт интересов:

авторы сообщают об отсутствии конфликта интересов.



INTRODUCTION

In today's globalized economy, multilingualism has become a critical determinant of employability, income disparities, and career mobility across national and sectoral boundaries (Pietrzyk-Kowalec, 2023; Marconi et al., (2023). As international trade expands and cross-border value chains grow increasingly interconnected, language proficiency has transcended its traditional role as merely a communication tool. It now functions as both symbolic and economic capital that shapes individual career paths and enhances institutional competitiveness. While English maintains its dominance as the primary lingua franca in international business, scientific collaboration, and digital innovation (Pennycook, 2012; Luo, 2022; Neeley, 2017; Aleshinskaya, 2019), China's economic ascendancy, along with strengthened regional partnerships in Asia and the Middle East, has driven diversification in linguistic demand within global labor markets (Tannenbaum et al. 2023; Xu & Liu, 2023).

Although the strategic importance of language skills is well-established, research indicates their economic impact varies significantly across industries and geographic regions. Empirical studies demonstrate that foreign language proficiency correlates with wage premiums of 5–20%, with variation depending on both the language and occupational sector (Saiz, 2003; Salary.com, 2023; Budanova, 2015). Notably, multilingual individuals are overrepresented in executive and leadership roles, suggesting that language skills facilitate not only initial employment but also long-term career progression (Yang, 2018). However, these advantages are context-dependent: while Mandarin Chinese commands premium value in East Asia-oriented logistics and procurement, Spanish has become indispensable for healthcare and customer service roles in North America (Fishman et al., 1977; Hultgren, 2023). The study (Seible et al., 2023) found that cancer patients who communicated with their doctor in Spanish rated the quality of care as 20% higher than when using an interpreter. A study (Fernandez et al., 2011) found that patients with diabetes who switched from an English-speaking to a Spanish-speaking physician experienced significant improvements in glycemic control, while those who switched from a Spanish-speaking to an English-speaking physician experienced no significant change in glycemic control. The study (Lopez et al. 2021) highlights that, providing second language training to student doctors can potentially improve patient care and reduce health inequities facing limited English proficiency (LEP) patients.

Despite growing scholarly attention to language economics, existing research remains limited in two key aspects. First, most studies rely on aggregated international datasets or focus disproportionately on North America and the European Union (Gazzola & Templin, 2020; Grin et al., 2011). Second, there is scant empirical evidence from countries experiencing geopolitical realignment or developing alternative

trade networks. Russia presents a particularly compelling case study, as its labor market has undergone strategic pivoting toward Asia, the Middle East, and the Global South (Bratkovskaya et al., 2025; Rozhkova et al., 2019). Emerging reports highlight rising demand for Chinese, Arabic, and Turkic languages in construction, education, and trade logistics (Ostrovsky, 2024), yet these trends lack systematic quantification across industries and regions.

This study bridges these research gaps by analyzing foreign language demand in Russia's labor market using comprehensive job posting data from early 2025 (Chistyakova, 2015; Shamaeva, 2023). Our investigation examines:

RQ1: The distribution of language requirements across economic sectors and geographic regions.

RQ2: Potential correlations between specific language skills and wage premiums.

RQ3: Sector-specific variations in the economic value of multilingualism.

MATERIALS AND METHODS

Study Design

This study employed a quantitative, cross-sectional research design aimed at empirically identifying which foreign languages are most in demand on the Russian labor market. The focus was placed on measuring the relative frequency of language requirements in job postings, identifying sectoral and regional patterns, and analyzing the association between language proficiency requirements and salary offers. The study also aimed to evaluate whether certain foreign languages are associated with wage premiums across industries.

Data Sources

Job posting data were collected from the three most widely used Russian employment platforms: HeadHunter (hh.ru)¹, SuperJob², Avito Jobs³. These platforms collectively represent a large share of the Russian job search ecosystem and provide access to a broad spectrum of industries and geographic regions. Data were collected between March 1 and March 31, 2025, using both manual searches and automated scraping tools (custom Python scripts based on Selenium and BeautifulSoup libraries, when allowed by terms of service). Search queries included combinations of the following keywords:

¹ <https://hh.ru/>

² <https://www.superjob.ru/>

³ https://www.avito.ru/all/vakansii?utm_campaign=print&utm_medium=redirect&utm_source=ooH

“английский язык”, “китайский язык”, “испанский язык”, “иностраннй язык”, as well as common English equivalents (“English”, “Chinese”, “Spanish”, etc.). Only postings that explicitly required at least one foreign language were retained.

Inclusion and Exclusion Criteria

The inclusion criteria for this study required that job postings be published between January 1 and March 31, 2025. Each posting had to contain at least one clearly stated requirement for foreign language proficiency – either within the job description, the “requirements” section, or in the designated skill tags. Additionally, only those vacancies that included information about salary (whether specified as a fixed amount or a salary range) were considered eligible for analysis.

Postings were excluded from the dataset if they were duplicated across platforms, or if language skills were merely listed as desirable rather than explicitly required. Also removed were entries that lacked clarity in job categorization or used vague formulations regarding language proficiency, such as “basic English skills preferred,” which did not meet the threshold for explicit language equirements.

Sample Size and Composition

The final dataset consisted of 1,257 unique job postings that met all inclusion criteria. These postings were collected from three major Russian job search platforms, with 541 vacancies sourced from hh.ru, 382 from SuperJob, and 334 from Avito. Each posting was carefully reviewed to ensure it explicitly required knowledge of at least one foreign language and included salary information. In cases where a single job listing mentioned more than one language requirement (for example, both English and Chinese), each language was treated as a separate observation. As a result, the total number of language-specific entries reached 1,513, allowing for a more granular analysis of how individual languages are distributed across sectors, regions, and salary brackets.

Data Annotation and Variables

Each posting was manually annotated using a standardized coding protocol. The following variables were recorded in Table 1.

To ensure consistency in the classification of professional sectors, job titles were manually categorized into industry groups in accordance with the International Standard Classification of Occupations (ISCO-08). These classifications were further cross-referenced and aligned with the corresponding Russian occupational codes (OKZ), allowing for standardized comparison across platforms and analytical accuracy within the national context.

Table 1
Overview of Annotated Variables and Their Definitions

Variable Name	Description
job_id	Unique identifier for the posting
language_required	Name of the foreign language required (e.g., English, Mandarin, Arabic)
industry	Job sector / industry (e.g., IT, finance, education, construction)
region	Geographic region (federal district or city)
salary_rub	Stated salary (monthly, in Russian rubles, gross)
employment_type	Full-time, part-time, project-based, or shift work
language_level	Stated proficiency requirement (e.g., B2, fluent, native)
position_title	Title of the advertised position (e.g., Sales Manager, Software Engineer)

Data Processing and Analysis

The collected data were processed and analyzed using Python version 3.11 with a set of specialized libraries for statistical analysis and visualization. The pandas library was used for handling structured tabular data, while matplotlib and seaborn were applied to produce descriptive graphs and charts. For exploratory analysis, including clustering and pattern identification, the scikit-learn library was employed.

The analytical procedure involved several steps. First, frequency analysis was conducted to determine how often each language appeared across the dataset and within specific industry sectors. Second, descriptive statistics were computed, including the calculation of median and mean salary values for each language group. These figures were then compared with those derived from a control group of job postings that did not specify any foreign language requirement. This comparison served to highlight potential differences in wage levels. Third, cross-tabulations were used to examine the relationship between language requirements and variables such as industry classification, geographic location, and type of employment.

To reduce the influence of extreme values, all observations with salary z-scores greater than 3 or less than minus 3 were excluded from the wage analysis. In addition, a control group consisting of 980 job postings without foreign language requirements was assembled. These postings were matched to the main sample by industry and job category in order to provide a reliable benchmark. Based on this, the language-related wage advantage was estimated for each language by calculating the difference in median salaries between postings requiring a specific language and those that did not, within the same professional sector. This method allowed for a more precise evaluation of the economic return associated with foreign language proficiency.

Validation and Reliability

To enhance the credibility and robustness of the findings, several validation procedures were employed. First, data triangulation was used to cross-verify the results against external sources, including the EF English Proficiency Index⁴ (2024), global hiring trend reports published by LinkedIn, and sector-specific compensation benchmarks provided by platforms such as Salary.com and Korn Ferry. This comparative approach enabled the alignment of primary observations with independently reported labor market patterns.

Second, inter-annotator reliability was assessed to ensure consistency in data coding. A random subsample of 150 job postings was independently annotated by two trained coders following the same coding protocol. The level of agreement between the two annotators was quantified using Cohen’s kappa coefficient, which yielded a value of $\kappa = 0.88$. This indicates a high degree of consistency and supports the reliability of the manual annotation process.

Finally, the dataset was screened for missing values. Job postings that lacked salary information were excluded from all wage-related analyses but were retained for descriptive and frequency-based assessments. This selective exclusion helped maintain analytical integrity without reducing the breadth of the overall dataset.

RESULTS

Overall Frequency of Language Requirements

Table 2 and Figure 1 present a detailed breakdown of foreign language requirements extracted from 1,513 language-specific entries across 1,257 unique job postings. English dominates the dataset, accounting for 84.7% of all language mentions ($n = 1,281$). This overwhelming prevalence reflects

⁴ EF English Proficiency Index. (2024). EF EPI 2024 Report. <https://www.ef.com/wwen/eipi/>

its entrenched status as the primary working language in multinational corporations, IT services, higher education, and professional services in the Russian labor market.

Mandarin Chinese emerges as the second most frequently required language, representing 5.2% of entries ($n = 79$). Its demand is concentrated in sectors with strong Sino-Russian economic integration, such as logistics, procurement, and education. Korean follows with 3.4% ($n = 51$), largely due to demand for rotational and contract-based labor in South Korean enterprises or projects involving Korean investors. German accounts for 2.9% of mentions ($n = 44$), typically in engineering, technical documentation, and corporate services tied to German-owned firms.

Languages such as Japanese (1.1%), Spanish (0.8%), Arabic (0.6%), French (0.6%), and Turkish (0.4%) appear less frequently but represent specialized regional and sectoral demand. These include opportunities in luxury retail, international NGOs, tourism, and localized business development initiatives.

This distribution not only confirms the hegemonic position of English but also highlights emerging trends related to regional economic partnerships and shifting geopolitical alignments

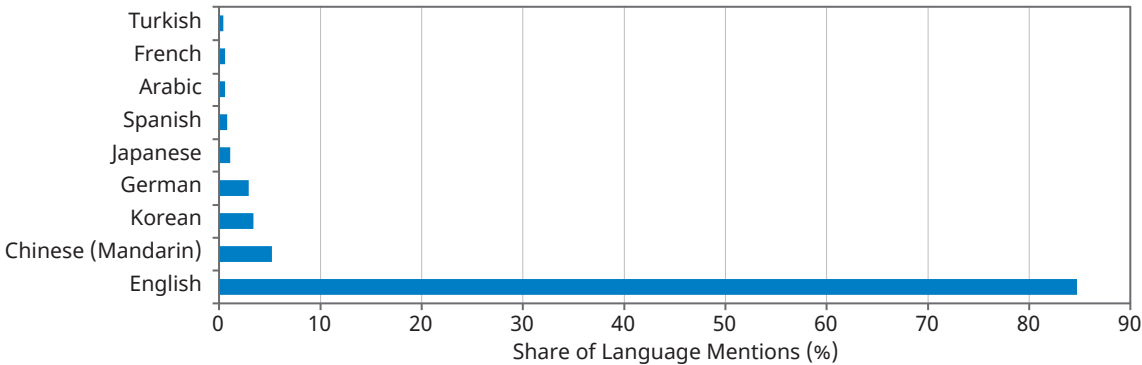
Table 2
Frequency and Relative Share of Foreign Language Requirements in Job Postings ($n = 1,513$)

Language	Frequency (n)	Percentage (%)
English	1281	84.7
Chinese (Mandarin)	79	5.2
Korean	51	3.4
German	44	2.9
Japanese	17	1.1
Spanish	12	0.8
Arabic	9	0.6
French	9	0.6
Turkish	6	0.4

Note. Percentages are rounded to the nearest tenth and may not total exactly 100% due to rounding.

Figure 1

Distribution of Foreign Language Requirements in Russian Job Postings ($n = 1,513$)



Frequency and Distribution of Foreign Language Requirements

A total of 1,257 unique job postings were analyzed, yielding 1,513 language-specific entries, as several postings required knowledge of more than one foreign language. The distribution of language mentions revealed a pronounced asymmetry in demand. As shown in Table 2, English overwhelmingly dominated the dataset, appearing in 84.7% of all language-annotated entries ($n = 1,281$). This figure aligns with previous literature describing English as the primary vehicular language across globalized economic sectors, particularly in IT, finance, and higher education (Neeley, 2021; Hultgren, 2023).

Mandarin Chinese was the second most frequently required language, comprising 5.2% of all mentions ($n = 79$). Its presence is primarily associated with economic cooperation between Russia and China, especially in logistics, procurement, and infrastructure-related employment. Korean, accounting for 3.4% ($n = 51$), was disproportionately represented in shift-based or rotational employment opportunities linked to South Korean firms. German followed closely with 2.9% ($n = 44$), particularly in engineering, manufacturing, and specialist consulting services associated with German corporations operating in Russia.

Languages with lower frequency included Japanese (1.1%), Spanish (0.8%), Arabic (0.6%), French (0.6%), and Turkish (0.4%). These languages were primarily concentrated in niche sectors such as diplomatic services, tourism, luxury goods, and regionally-specific business development initiatives.

This distribution pattern highlights the entrenched position of English as the default linguistic requirement, while also illustrating sector-specific and geopolitical influences in shaping demand for other languages. The marginal presence of Arabic, Turkish, and African languages may suggest latent demand related to future economic alliances or migration trends, but such hypotheses require further longitudinal investigation.

Table 3
Regional Distribution of Selected Foreign Languages in Job Postings ($n = 1,513$)

Federal District / Region	English (%)	Chinese (%)	Korean (%)	German (%)	French (%)
Far Eastern Federal District	76.1	17.3	4.6	0.7	0.2
Central Federal District (Moscow)	88.4	3.1	0.4	5.6	2.5
Northwestern Federal District (St. Petersburg)	86.9	2.9	0.3	6.0	3.0
Southern and North Caucasus	85.5	3.6	1.2	2.1	0.9
Volga and Ural Districts	89.2	2.1	0.5	4.0	1.0

Note. Percentages represent the share of language-specific mentions within the total postings sampled from each region. Figures are rounded to one decimal place.

Regional Variation in Language Demand

The analysis revealed notable regional differences in the distribution of foreign language requirements across the Russian Federation. While English remained the predominant language in all federal districts, its relative dominance varied depending on regional economic orientation and patterns of international cooperation.

In the Far Eastern Federal District, the share of English-language requirements was comparatively lower. Here, Chinese (Mandarin) featured prominently, appearing in 17.3% of all language-specific job postings in the region. This pattern is consistent with intensified economic interaction between Russia and China, particularly in border regions such as the Primorsky Krai and Amur Oblast, where logistical, construction, and educational collaborations have grown significantly in recent years (Wang & Liu, 2023).

Similarly, Korean was notably overrepresented in Primorsky Krai and Khabarovsk Krai, where temporary labor migration schemes and rotational work models with South Korean companies are increasingly common. These postings were primarily associated with short-term contracts in logistics, seafood processing, and transport infrastructure.

In contrast, German and French were more frequently required in Moscow and St. Petersburg, cities that serve as hubs for multinational corporations, international NGOs, and educational institutions with European affiliations. The presence of European language requirements in these metropolitan regions likely reflects demand in higher education, diplomatic services, and high-end consulting.

These patterns suggest that language demand is not uniform across the national labor market but instead reflects region-specific economic integration and cross-border institutional ties.

This regional breakdown underscores the importance of viewing language demand not as a static national phenomenon but as a spatially differentiated response to transnational economic flows and localized labor market needs.

Salary Differentials and Language Premiums

The examination of salary data derived from the collected job postings demonstrates a stable and economically significant pattern: vacancies that explicitly specify a requirement for foreign language proficiency tend to offer higher remuneration compared to those that do not. The median monthly salary in positions requiring at least one foreign language was 94,500 Russian rubles. For comparable vacancies that did not include any language requirement and were selected to match industry sector and occupational level, the median was 72,000 rubles. This difference amounts to an average wage premium of 31.3 percent, which can be interpreted as a reliable indicator of the added labor market value associated with multilingual skills in the Russian employment context.

Disaggregated data reveal that this premium is not uniform across all languages. As indicated in Table 4, the highest median salaries were found in vacancies requiring proficiency in Mandarin Chinese, which reached 104,000 rubles. Positions listing German as a required language followed closely, with a median salary of 102,000 rubles. English and Japanese appeared next in the ranking, associated with 96,000 and 95,000 rubles respectively. By contrast, Korean was linked to a markedly lower median salary of 78,000 rubles. A plausible explanation for this difference lies in the fact that most Korean-language vacancies were concentrated in lower-paying occupational segments, including rotational and seasonal employment in logistics and related industries.

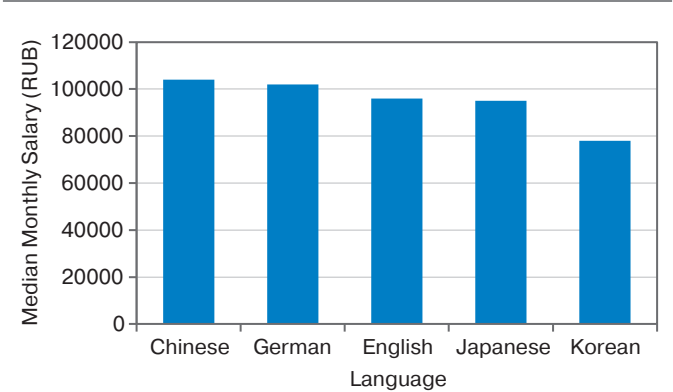
The magnitude of the language-related wage premium, calculated as the difference in median salary between language-required and language-neutral postings within the same professional field, provides further insight. The most substantial premiums were associated with Mandarin Chinese and German, estimated at 32,000 and 29,000 rubles respectively. English and Japanese followed with premiums of 24,000 and 23,000 rubles. Korean, while still yielding a positive differential, demonstrated a more modest premium of 6,000 rubles, confirming its relatively limited role in higher-income segments of the labor market.

Table 4
Language-Specific Median Salaries and Premiums

Language	Median Salary (RUB)	Premium vs. Control Group (RUB)
Chinese	104000	32000
German	102000	29000
English	96000	24000
Japanese	95000	23000
Korean	78000	6000

Note. This table displays the corresponding numerical values, including both absolute salary levels and calculated wage premiums relative to a matched control group. These materials offer a clear and accessible summary of the economic incentives tied to multilingual proficiency across high-demand languages

Figure 2
Median Salaries by Language Requirement in Job Postings



Note. This figure provides a comparative visualization of median monthly salaries for the five most frequently required languages. The disparities highlight the variable economic returns of specific linguistic

These differences are visually represented in Figure 2, which displays the median salaries for the five most frequently required foreign languages. This bar chart complements the quantitative overview in Table 4 and serves to illustrate the asymmetric nature of economic returns on foreign language proficiency. Collectively, the presented data suggest that linguistic capital is valued unevenly across sectors and is influenced not only by the functional status of the language but also by broader economic, geographic, and occupational factors that shape employer expectations and remuneration practices.

Sectoral Variation in Language-Associated Wage Premiums

The analysis of sector-specific patterns in salary data revealed that the financial return on foreign language skills is highly sensitive to the professional context in which those skills are applied (Stein-Smith, 2017). In particular, language-related wage premiums were most substantial in finance, engineering, and information technology. These fields are distinguished by their high levels of international integration, reliance on cross-border collaboration, and frequent interaction with foreign partners. As a result, foreign language proficiency in these domains tends to be a core requirement rather than a supplementary qualification.

For example, English proficiency in information technology roles was associated with a median salary increase of approximately 35 percent. This figure reflects the structural dependence of the IT sector on English-language documentation, team communication, and technical standards. In engineering and industrial consulting, German and Japanese were linked to similarly elevated salary levels. These languages were typically required for roles involving technical specifications, compliance with international protocols, or coordination with foreign manufacturers and contractors.

By contrast, the wage-enhancing effects of foreign language knowledge were far less pronounced in service-oriented sectors such as hospitality, tourism, and retail. Although foreign language skills are often helpful in client-facing roles, they do not appear to be essential to core task execution in these industries. In retail sales positions, for instance, English proficiency contributed to only a marginal increase in salary, which did not exceed 10 percent. This limited financial differentiation suggests that in low-wage, high-turn-over segments of the labor market, employers may value language skills primarily for customer service purposes rather than as a determinant of occupational complexity or responsibility.

A particularly clear example of this divergence was observed in relation to Mandarin Chinese. In procurement and logistics, where knowledge of Chinese facilitates negotiations with suppliers and coordination of international shipments, the salary premium exceeded 40 percent. However, in administrative support roles, where tasks are often routine and internally focused, the same language requirement had little to no measurable impact on wages.

These findings support the broader conclusion that the market value of foreign language proficiency is not uniform across professional domains. Instead, its effect on remuneration is shaped by the degree to which language use is embedded in the operational and communicative demands of a given occupation. Where linguistic competencies are integral to performance and accountability, they are rewarded accordingly. Where they remain peripheral, their economic value tends to diminish.

DISCUSSION

The findings of this study demonstrate that foreign language proficiency remains a significant and quantifiable component of professional capital in the Russian labor market. Language requirements were associated with substantial wage premiums, particularly in high-demand and globally integrated sectors such as information technology, engineering, and procurement. Among all languages, Mandarin Chinese, German, and English yielded the highest economic returns, while Korean, despite a measurable effect, was predominantly linked to lower-paid positions in rotational and short-term employment. These results confirm that linguistic capital is not only in demand but is also evaluated differentially depending on its functional relevance to specific economic domains.

The observed patterns are consistent with international scholarship on the economics of language, which shows that the labor market rewards language skills most strongly in sectors characterized by high transaction complexity and international coordination (Chiswick & Miller, 2007; Grin et al., 2011; Ginsburgh et al., 2020). Within the Russian

context, the findings echo earlier work by E. Shamaeva⁵, who emphasized the structural integration of foreign language proficiency into professional competencies across technology and management. Similarly, the Russian labour market shows that German and French continue to be valued in Russian IT and engineering vacancies, especially where client relations or documentation in multinational environments are involved.

At the same time, the study contributes to a more differentiated understanding of regional variation in language demand. As noted by (Ostrovsky, 2024), Chinese is increasingly prioritized in the Russian Far East due to deepening economic ties with China. Our results confirm this trend by demonstrating a disproportionate concentration of Chinese-language postings in the Far Eastern Federal District. Likewise, the relatively strong representation of Korean in the same region aligns with findings by Gazzola and Templin (2020), who argue that regional trade dynamics significantly shape language utility on the labor market.

In terms of language valuation, the continued dominance of English supports global trends described by Neeley (2021) and Hultgren (2023), who documented the expanding role of English as a default language of digital communication, software development, and transnational corporate management. However, as Proshina (2022) cautions, this dominance does not necessarily lead to a reduction in the relevance of other languages. Rather, it coexists with a growing need for strategic multilingualism, particularly in regions undergoing economic realignment. This is supported by our data, which show that English yields high premiums, but Mandarin Chinese now rivals or exceeds its value in certain industrial functions (Gil, 2021).

The functional differentiation of language premiums is further clarified when viewed through the lens of sectoral segmentation. As Gricenko and Kazantseva (2021) noted, multilingualism enhances professional mobility only when embedded in occupations that require complex coordination and intercultural negotiation. Our study supports this by showing that wage premiums are highest where language use is essential to core operations, such as in procurement or software development. Conversely, in retail and hospitality, where language use is often auxiliary, the associated premiums were minimal.

These observations suggest that language skills are evaluated not solely as cultural assets but as operational tools, whose economic value depends on their embeddedness in task execution and organizational structure. This aligns with recent work by Koskinen, K. & Pokorn (2021),

⁵ Shamaeva, E. (2023). What Foreign Languages Are in Demand for Work in Russia. And How You Can Increase Your Income by Learning a New Language. <https://t-j.ru/foreign-languages-for-career-stat>

Mirzayev (2024), who argue that the rise of AI and machine translation has reduced the symbolic capital of language in routine contexts, while increasing the demand for high-level, domain-specific multilingual communication.

This study confirms that foreign language proficiency continues to function as an economically valued skill in the Russian labor market. The magnitude of the wage premium varies by language, region, and sector, reflecting broader patterns of global integration and regional specialization. These findings underscore the importance of aligning language education policy with labor market needs, as also emphasized by Rozhkova et al. (2019) and Marconi et al. (2023), who noted persistent gaps between language instruction and real-world occupational demand. Ensuring that educational systems respond to these dynamics will be essential for preparing professionals capable of navigating an increasingly multilingual and interconnected economy.

LIMITATIONS

First, the data were drawn exclusively from publicly available job postings and may not capture language requirements for internal promotions or informal labor markets. Second, the analysis focused primarily on the explicit presence of language skills in job descriptions, which may underrepresent latent expectations of language competence, especially in globalized sectors. Third, the cross-sectional design limits the ability to assess temporal trends or long-term wage outcomes.

CONCLUSION

This study investigated how foreign language requirements in job postings influence wage differentiation and sectoral demand patterns in the Russian labor market. The analysis revealed that language proficiency functions as a measurable form of professional capital, associated with a clear

wage premium across most sectors. English remains the dominant foreign language in employment requirements, but Mandarin Chinese and German were found to yield even higher salary advantages in specific occupational domains. The results also confirmed substantial regional variation, with Asian languages showing greater prominence in the Far Eastern regions, reflecting ongoing shifts in economic geography.

These findings highlight that the value of multilingual competencies is not uniform but is instead shaped by the sectoral relevance and functional integration of a given language into professional activities. Language skills appear to be most highly rewarded in industries with strong international linkages, technical complexity, or cross-border communication needs. By contrast, in sectors with limited exposure to international clients or standardized operational environments, the wage premium is notably reduced.

The practical implications of the study lie in its relevance for job seekers, educational planners, and policymakers. For individuals entering the labor market, strategic language learning aligned with high-value sectors may offer long-term wage advantages. For institutions involved in workforce training, the results underscore the importance of tailoring language education to match actual labor market needs rather than generalized assumptions. For employers, the findings suggest that investment in employees' linguistic development can yield returns in productivity, flexibility, and global competitiveness.

Future research should explore the temporal dimension of language demand, assess employer attitudes through qualitative methods, and examine the implications of emerging technologies such as machine translation on the valuation of human language skills. Expanding the analysis to include additional linguistic groups and cross-country comparisons may also offer a broader understanding of how language functions as a resource in increasingly diversified and digitalized labor markets.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Буданова, А. И. (2015). Владение иностранным языком как фактор конкурентоспособности на отечественном рынке труда. *Научные труды Института народнохозяйственного прогнозирования РАН*, (13), 261–275.
- Братковская, Д., Рогова, С., & Токарева, Я. (2025). Языковые компетенции на рынке труда: экономическая оценка возврата от владения иностранными языками в России. *Прикладные экономические исследования*, (4), 125–132. <https://doi.org/10.47576/2949-1908.2025.4.4.015>
- Островский, А. (2024). Экономика Китая: новые горизонты развития до 2025 года. *Проблемы Дальнего Востока*, (2), 73–85. <https://doi.org/10.31857/S0131281224020062>
- Рожкова, К. В., & Рошин, С. Ю. (2019). Вознаграждается ли знание иностранного языка на российском рынке труда? *Вопросы экономики*, (6), 122–141. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2019-6-122-141>
- Aleshinskaya, E. (2019). Linguistic diversity as a Response to the dominance of Global English. *Linguistics and modern languages. XVII All-Russian scientific and methodological conference with international participation* (pp. 23–32). Moscow: RUDN University. <https://doi.org/10.22363/09321-2019-23-32>

- Chiswick, B.R., & Miller, P.W. (2007). *The economics of language: International analyses* (1st ed., pp. 26–35). Rotledge. <https://doi.org/10.4324/9780203963159>
- Chistyakova, N., Semenova, M., Spitsin V., & Paquet, P. (2015). Problems of educational processes development and labor market needs analysis in Russia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 166, 309–316. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.529>
- Fernandez, A., Schillinger, D., Warton, E. M., Adler, N., Moffet, H. H., Schenker, Y., Salgado, V., Ahmed, A., & Karter, A. J. (2011). Language barriers, physician-patient language concordance, and glycemic control among insured Latinos with diabetes: The Diabetes Study of Northern California (DISTANCE). *Journal of General Internal Medicine*, 26(2), 170–176. <https://doi.org/10.1007/s11606-010-1507-6>
- Fishman, J.A., Cooper, R.L., & Conrad, A.W. (Eds.). (1977). *The spread of English: The sociology of English as an additional language*. Newbury House Publishers.
- Gil, J. (2021). *The rise of Chinese as a global language: Prospects and obstacles*. Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-76171-4>
- Ginsburgh, V., & Shlomo, W. (2020). The economics of language. *Journal of Economic Literature*, 58(2), 348–404. <https://doi.org/10.1257/jel.20191316>
- Gricenko, V.N., & Kazantseva, E.A. (2021). Multilingualism as a resource of professional mobility in the context of digitalization. *Monitoring of Public Opinion*, 3(163), 225–244. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.3.1616>
- Grin, F., Sfreddo, C., & Vaillancourt, F. (2011). *The economics of the multilingual workplace*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852675>
- Hultgren, A.K. (2023). English as the corporate language: implications for non-native speakers in the global job market. *Language in Society*, 52(2), 231–255. <https://doi.org/10.1017/S0047404522000389>
- Koskinen, K., & Pokorn, N.K. (2021). Translation and language technologies: Between tools and threats. *The Translator*, 27(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13556509.2021.1878000>
- Koskinen, K., & Pokorn, N.K. (Eds.). (2021). *The Routledge handbook of translation and ethics*. Routledge.
- Lopez, V.A., Thomas, K., Trinh, C., & Nausheen, F. (2023). A case study of the impact of language concordance on patient care, satisfaction, and comfort with sharing sensitive information during medical care. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 25(6), 1261–1269. <https://doi.org/10.1007/s10903-023-01463-8>
- Luo, H. (2023). *What changes when you use English at work? A study of English as a lingua franca in multinational corporations in China*. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/75091>
- Marconi, G., Vergolini, L., & Borgonovi, F. (2023). The demand for language skills in the European labour market: Evidence from online job vacancies. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, (294). <https://doi.org/10.1787/e1a5abe0-en>
- Mirzayev E. (2024). Machine translation vs. human translation: A comparative analysis. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 10(1), 31–38.
- Neeley, T. (2017). *The language of global success: How a common tongue transforms multinational organizations*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc771v3>
- Pennycook, A. (2012). Lingua Francas as language ideologies, : English as an international language in Asia. *Implications for Language Education*, (9), 137–154. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4578-0_9
- Pietrzyk-Kowalec, P. (2023). Multilingualism and the job market in the European Union: A comprehensive analysis. *The World Conference on Education and Teaching*, 2(1), 1–8, <https://doi.org/10.33422/etconf.v2i1.71>
- Seible, D.M., Kundu, S., Azuara, A., Cherry, D.R., Arias, S., & Nalawade, V.V. (2021). The influence of patient-provider language concordance in cancer care: Results of the Hispanic Outcomes by Language Approach (HOLA) randomized trial. *International Journal of Radiation Oncology, Biology, Physics*, 111, 856–864. <https://doi.org/10.1016/j.ijrobp.2021.05.122>
- Stein-Smith, K. (2017). Foreign language skills as the ultimate 21st century global competency: Empowerment in a globalized world. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 7(3). <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2017.1856>
- Tannenbaum, M., & Shohamy, E. (2023). *Developing multilingual education policies. Theory, Research, Practice* (1st ed.). Routledge
- Xu C., & Liu X. (2023). The economic value of language in China: How important is Mandarin proficiency in the Chinese labor market? A bounding approach. *Labour Economics*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2023.102393>
- Yang, B., (2018). Foreign language learning enhances cognitive flexibility, which facilitates reported perspective-taking: Evidence from PISA 2018. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6(12), 96–107. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2023.6.12.13>

- Wang, Y. (2017). *The Routledge Handbook of English as a Lingua franca*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717173>
- Zhou, M. (2022). *The Routledge Handbook of Translation and Ethics* [Review]. *Translation & Interpreting*, 14(1), 218–221. <https://doi.org/10.12807/ti.114201.2022.r02>

REFERENCES

- Budanova, A.I. (2015). Foreign language proficiency as a factor of competitiveness in the domestic labor market. *Scientific works of the Institute of Economic Forecasting of the Russian Academy of Sciences*, (13), 261–275.
- Bratkovskaya, D., Rogova, S., & Tokareva, Y. (2025). Language competencies in the labor market: An economic assessment of the returns to foreign language proficiency in Russia. *Applied Economic Research*, (4), 125–132. (In Russ.) <https://doi.org/10.47576/2949-1908.2025.4.4.015>
- Ostrovsky, A. (2024). China's Economy: New Horizons for Development until 2025. *Problems of the Far East*, (2), 73–85. <https://doi.org/10.31857/S0131281224020062>
- Rozhkova, K.V., Roshchin S.Yu. (2019). Does knowing foreign language pay off in the Russian labor market? *Voprosy Ekonomiki*, (6), 122–141. (In Russ.) <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2019-6-122-141>
- Aleshinskaya, E. (2019). Linguistic diversity as a Response to the dominance of Global English. *Linguistics and modern languages. XVII All-Russian scientific and methodological conference with international participation* (pp. 23–32). Moscow: RUDN University. <https://doi.org/10.22363/09321-2019-23-32>
- Chiswick, B.R., & Miller, P.W. (2007). *The economics of language: International analyses* (1st ed., pp. 26–35). Rotledge. <https://doi.org/10.4324/9780203963159>
- Chistyakova, N., Semenova, M., Spitsin V., & Paquet, P. (2015). Problems of educational processes development and labor market needs analysis in Russia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 166, 309–316. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.529>
- Fernandez, A., Schillinger, D., Warton, E. M., Adler, N., Moffet, H. H., Schenker, Y., Salgado, V., Ahmed, A., & Karter, A.J. (2011). Language barriers, physician-patient language concordance, and glycemic control among insured Latinos with diabetes: The Diabetes Study of Northern California (DISTANCE). *Journal of General Internal Medicine*, 26(2), 170–176. <https://doi.org/10.1007/s11606-010-1507-6>
- Fishman, J.A., Cooper, R.L., & Conrad, A.W. (Eds.). (1977). *The spread of English: The sociology of English as an additional language*. Newbury House Publishers.
- Gil, J. (2021). *The rise of Chinese as a global language: Prospects and obstacles*. Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-76171-4>
- Ginsburgh, V., & Shlomo, W. (2020). The economics of language. *Journal of Economic Literature*, 58(2), 348–404. <https://doi.org/10.1257/jel.20191316>
- Gricenko, V.N., & Kazantseva, E.A. (2021). Multilingualism as a resource of professional mobility in the context of digitalization. *Monitoring of Public Opinion*, 3(163), 225–244. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.3.1616>
- Grin, F., Sfreddo, C., & Vaillancourt, F. (2011). *The economics of the multilingual workplace*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852675>
- Hultgren, A.K. (2023). English as the corporate language: implications for non-native speakers in the global job market. *Language in Society*, 52(2), 231–255. <https://doi.org/10.1017/S0047404522000389>
- Koskinen, K., & Pokorn, N.K. (2021). Translation and language technologies: Between tools and threats. *The Translator*, 27(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13556509.2021.1878000>
- Koskinen, K., & Pokorn, N.K. (Eds.). (2021). *The Routledge handbook of translation and ethics*. Routledge.
- Lopez, V.A., Thomas, K., Trinh, C., & Nausheen, F. (2023). A case study of the impact of language concordance on patient care, satisfaction, and comfort with sharing sensitive information during medical care. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 25(6), 1261–1269. <https://doi.org/10.1007/s10903-023-01463-8>
- Luo, H. (2023). *What changes when you use English at work? A study of English as a lingua franca in multinational corporations in China*. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/75091>
- Marconi, G., Vergolini, L., & Borgonovi, F. (2023). The demand for language skills in the European labour market: Evidence from online job vacancies. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, (294). <https://doi.org/10.1787/e1a5abe0-en>

- Mirzayev E. (2024). Machine translation vs. human translation: A comparative analysis. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 10(1), 31–38.
- Neeley, T. (2017). The language of global success: How a common tongue transforms multinational organizations. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc771v3>
- Pennycook, A. (2012). Lingua Francas as language ideologies, : English as an international language in Asia. *Implications for Language Education*, (9), 137–154. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4578-0_9
- Pietrzyk-Kowalec, P. (2023). Multilingualism and the job market in the European Union: A comprehensive analysis. *The World Conference on Education and Teaching*, 2(1), 1–8, <https://doi.org/10.33422/etconf.v2i1.71>
- Seible, D. M., Kundu, S., Azuara, A., Cherry, D. R., Arias, S., & Nalawade, V. V. (2021). The influence of patient-provider language concordance in cancer care: Results of the Hispanic Outcomes by Language Approach (HOLA) randomized trial. *International Journal of Radiation Oncology, Biology, Physics*, 111, 856–864. <https://doi.org/10.1016/j.ijrobp.2021.05.122>
- Stein-Smith, K. (2017). Foreign language skills as the ultimate 21st century global competency: Empowerment in a globalized world. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 7(3). <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2017.1856>
- Tannenbaum, M., & Shohamy, E. (2023). *Developing multilingual education policies. Theory, Research, Practice* (1st ed.). Routledge
- Xu C., & Liu X. (2023). The economic value of language in China: How important is Mandarin proficiency in the Chinese labor market? A bounding approach. *Labour Economics*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2023.102393>
- Yang, B., (2018). Foreign language learning enhances cognitive flexibility, which facilitates reported perspective-taking: Evidence from PISA 2018. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6(12), 96–107. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2023.6.12.13>
- Wang, Y. (2017). *The Routledge Handbook of English as a Lingua franca*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717173>
- Zhou, M. (2022). *The Routledge Handbook of Translation and Ethics* [Review]. *Translation & Interpreting*, 14(1), 218–221. <https://doi.org/10.12807/ti.114201.2022.r02>

Формирование карьерных установок через интегративное обучение в колледже

Х. А. Ахмеджанова, А. А. Колосова

Крымский колледж общественного питания и торговли, г. Симферополь, Крым

АННОТАЦИЯ

Введение: Современная система среднего профессионального образования сталкивается с задачей не только формирования профессиональных компетенций, но и сопровождения студентов в процессе карьерного самоопределения. Особую актуальность приобретает поиск педагогических решений, способных интегрировать учебное содержание с задачами построения профессионального будущего.

Цель исследования: Выявить потенциал интегративного обучения как средства формирования карьерных установок у студентов колледжа.

Методы: В исследовании использован смешанный дизайн, включающий наблюдение, анкетирование ($n = 72$), письменную рефлексию и тематический контент-анализ. Эмпирическая база построена на материалах бинарного занятия по математике и английскому языку, спроектированного с учетом профессиональных задач студентов логистического и туристского профиля.

Результаты: Анализ поведенческих индикаторов показал высокую степень профессиональной включенности: 87,5% студентов активно участвовали в обсуждении кейсов, 66,7% проявили смысловую инициативу, а 61,1% – признаки карьерной рефлексии. Тематический анализ высказываний позволил выделить четыре доминирующие смысловых категории, отражающих осмысление связи между образованием и профессиональной траекторией.

Выводы: Полученные результаты подтверждают, что интегративные занятия, ориентированные на профессиональные смыслы, способны выступать катализатором формирования карьерных установок и субъектной позиции обучающихся. Представленный подход может быть масштабирован в рамках системы СПО как средство педагогической поддержки карьерного самоопределения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

карьерные установки; профессиональное самоопределение; интегративное обучение; СПО; бинарное занятие; поведенческая включенность

Для цитирования:

Ахмеджанова, Х. А., Колосова, А. А. (2025). Формирование карьерных установок через интегративное обучение в колледже. *Журнал работа и карьера*, 4(1), 25–33. <https://doi.org/10.56414/jec.2025.1.102>

Корреспонденция:

Халидя Абдулхаковна
Ахмеджанова
hahmejanova@yandex.ru

Заявление о доступности

данных: данные текущего исследования доступны по запросу у корреспондирующего автора.

Поступила: 21.02.2025

Поступила после
рецензирования: 27.03.2025

Принята к публикации:
30.03.2025

© Ахмеджанова Х. А.,
Колосова А. А., 2025

Конфликт интересов:

авторы сообщают об отсутствии
конфликта интересов.



Shaping Career Orientations Through Integrative Learning in Vocational College

Khalidya A. Akhmedzhanova, Anna A. Kolosova

Crimean College of Public Catering and Trade, Simferopol, Crimea

ABSTRACT

Introduction: The contemporary system of secondary vocational education faces the dual challenge of developing students' professional competencies and supporting their career self-determination. Increasingly, educators seek instructional approaches that integrate subject content with career-building goals.

Purpose: To explore the potential of integrative learning as a tool for shaping career orientations among vocational college students.

Materials and Methods: A mixed-methods design was employed, including observation, student surveys ($n = 72$), written reflections, and thematic content analysis. The empirical basis of the study was a team-taught (binary) lesson in mathematics and English, designed in accordance with the professional focus of students majoring in logistics and tourism.

Results: Behavioral indicators demonstrated a high level of professional engagement: 87.5% of students actively participated in case discussions, 66.7% showed semantic initiative, and 61.1% displayed signs of career-related reflection. Thematic analysis of student statements revealed four dominant categories highlighting the perceived connection between education and professional trajectories.

Conclusion: The findings suggest that even a single integrative lesson, when explicitly linked to students' future professions, can serve as a catalyst for the development of career orientations and agentic positioning. The proposed approach can be scaled within the vocational education and training (VET) system as a pedagogical means of supporting students' career self-determination.

KEYWORDS

career orientations; career self-determination; integrative learning; vocational education and training (VET); team-taught lesson; professional engagement

For citation:

Akhmedzhanova, Kh. A., Kolosova, A. A. (2025). Shaping Career Orientations Through Integrative Learning in Vocational College. *Journal of Employment and Career*, 4(1), 25–33. <https://doi.org/10.56414/jeac.2025.1.102>

Correspondence:

Khalidya A. Akhmedzhanova
hahmejanova@yandex.ru

Data Availability Statement:

Current study data is available upon request from the corresponding author.

Received: 21.02.2025

Revised: 27.03.2025

Accepted: 30.03.2025

© Akhmedzhanova, Kh. A.,
Kolosova, A. A., 2025

Declaration of Competing Interest:
none declared.



ВВЕДЕНИЕ

Развитие профессионального образования в XXI веке все более определяется необходимостью готовить не только квалифицированных исполнителей, но и субъектов, способных к самостоятельному проектированию собственной профессиональной и карьерной траектории. В современной исследовательской литературе подчеркивается, что успешная профессионализация в условиях нестабильного рынка труда требует от молодых специалистов способности к адаптивности, карьерной гибкости и стратегическому мышлению (Mann et al., 2020; Akkermans et al., 2020; Kruch & Teer, 2009). В этой связи все более актуальным становится вопрос формирования у студентов системы устойчивых карьерных установок, включая осознанное отношение к выбору профессии,

готовность к непрерывному обучению и способность к принятию решений в условиях неопределенности.

Среднее профессиональное образование (СПО), являясь важнейшим звеном подготовки специалистов для экономики страны, в полной мере сталкивается с задачей формирования таких установок. При этом специфика студентов колледжей, среди которых значительную долю составляют молодые люди, еще не завершившие профессиональное самоопределение, требует особого подхода. Как отмечается в ряде эмпирических работ, у студентов СПО часто наблюдается дефицит субъектности в отношении будущей профессиональной жизни, а образовательные программы нередко оказываются недостаточно связаны с их карьерными ожиданиями (Коновалова, 2022; Гасанова и соавт., 2023; Xi, 2024).

Это приводит к формальному освоению компетенций без глубинного осмысления их значимости в контексте жизненного пути.

В педагогике все большее распространение получают стратегии интегративного обучения, предполагающие осмысленное сопряжение различных предметных областей, междисциплинарных знаний и практик. Такой подход позволяет не только повысить мотивацию к обучению, но и формировать у студентов системное видение профессии и способов ее реализации в разных контекстах (Mordhorst & Jenert, 2023; González-Carrasco et al., 2016; Rapkin, 1993). Исследования показывают, что межпредметные формы обучения, особенно реализуемые через практико-ориентированные кейсы и проектные задания, активизируют рефлексию по поводу будущей профессиональной деятельности и могут служить катализатором формирования карьерной субъектности (Mann et al., 2020; Zelloth, 2014).

Тем не менее, несмотря на широкое признание потенциала интегративного подхода, остается недостаточно изученным его вклад в развитие карьерных установок у студентов СПО. В частности, отсутствуют эмпирически описанные модели, связывающие организацию интегративного урока с актуализацией у студентов таких компонентов, как профессиональная идентичность, карьерное целеполагание и готовность к самоопределению. Большинство имеющихся работ сосредоточены на оценке учебной мотивации, в то время как карьерная рефлексия остается на периферии педагогического анализа.

Цель настоящей статьи: проанализировать потенциал интегративного обучения как инструмента формирования карьерных установок у студентов колледжа. Объектом рассмотрения выступает кейс бинарного занятия по математике и английскому языку, реализованный в рамках профессионального блока подготовки студентов экономико-торгового профиля. В фокусе исследования – педагогические условия, при которых межпредметное обучение способствует осмыслению студентами профессиональных перспектив, повышает интерес к будущей деятельности и формирует основы карьерной субъектности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Дизайн исследования

Исследование было реализовано в рамках качественного педагогического кейс-анализа с элементами до- и послеуровневого мониторинга. Методологическая база опирается на деятельностный подход к обучению (Леонтьев, 2005), концепцию формирования профессиональной идентичности через образовательную

практику (Гасанова и соавт., 2023), а также принципы интегративного обучения, направленного на развитие метакомпетенций студентов (González-Carrasco et al., 2016). Целью было выявить, как организация бинарного занятия влияет на осмысление студентами своих профессиональных перспектив и на формирование элементов карьерной субъектности.

Образовательный контекст и участники

Исследование проводилось на базе государственного профессионального образовательного учреждения «Крымский колледж общественного питания и торговли» в весеннем семестре 2025 года. В нем приняли участие 72 студента 2-го курса, обучающихся по специальностям экономико-торгового и логистического профиля: «Финансы», «Торговое дело», «Операционная деятельность в логистике» (возраст 17–19 лет). Все студенты прошли бинарное занятие по математике и иностранному языку в рамках недели общепрофессиональных дисциплин.

Педагогическое вмешательство

Бинарный урок был спроектирован как интегративное занятие с привлечением проблемных и рефлексивных методик. Тематика занятия: «Математика и язык в научной и профессиональной карьере», была адаптирована к профилю обучения студентов. В урок включались:

- (1) анализ биографий ученых и практиков, сделавших карьеру на стыке технических и гуманитарных компетенций;
- (2) решение задач, требующих применения математических расчетов в профессиональных контекстах;
- (3) выполнение заданий на английском языке, связанных с анализом карьерных сценариев и понятий soft skills;
- (4) групповая дискуссия о значимости интегративных знаний в построении профессиональной траектории.

Урок сопровождался визуальной презентацией, раздаточными материалами, а также самостоятельным мини-исследованием, подготовленным студентами.

Методы сбора данных

Для оценки влияния урока на карьерные установки студентов использовались три взаимодополняющих метода:

1. Анкетирование (до и после урока): закрытые и открытые вопросы на выявление осознанности профессионального выбора, карьерной мотивации, представлений о значимости предметов для будущей деятельности. Анкета содержала элементы шкал Ликерта, а также рубрикаторы, основанные на модели карьерной субъектности (Zelloth, 2014; Коновалова, 2022) (Приложение 1).

Оценка проводилась по следующим категориям:

- (1) коммуникативная активность – добровольное участие в обсуждении, работа в паре или группе без внешней стимуляции со стороны преподавателя;
- (2) смысловая инициатива – высказывания, в которых студенты выражают личное мнение, делают выводы, сопоставляют учебный материал с профессиональными реалиями;
- (3) карьерная рефлексия – высказывания, содержащие рассуждения о будущем трудоустройстве, профессиональной сфере, личных качествах, необходимых для работы;
- (4) переход от репродуктивного к продуктивному стилю высказываний – студенты не просто отвечают на вопросы преподавателя, а формулируют собственные идеи, инициативно интерпретируют материал.

2. Контент-анализ письменных ответов и устных высказываний студентов: анализ осуществлялся по категориям: (а) осознание роли знаний в профессиональной карьере, (б) наличие карьерных целей, (в) готовность к самостоятельным решениям, (г) отраженный интерес к профессии.

3. Наблюдение с фиксацией поведенческих индикаторов карьерной включенности: регистрировались признаки активности, смысловых высказываний, ориентации на профессию в ходе групповой работы и обсуждения.

Анализ данных

Количественные данные обрабатывались методом описательной статистики (проценты, средние значения, диапазон изменений до/после). Качественные данные (письменные высказывания, наблюдательные протоколы) интерпретировались методом тематической группировки, с опорой на принципы категоризации по модели карьерных установок (Гасанова и соавт., 2023; Hirschi & Koen, 2021). Надежность интерпретации обеспечивалась за счет двойной независимой кодировки двух экспертов и последующей кросс-проверки.

Таблица 1
Динамика самооценок по шкале карьерных установок (в % от общего числа студентов)

Карьерный параметр	До урока	После урока	Δ изменение
Осознание связи между учебными дисциплинами и профессией	39	71	+32
Наличие представлений о собственной карьерной траектории	42	64	+22
Уверенность в выборе профессионального направления	53	68	+15
Ориентация на развитие soft skills	31	59	+28
Мотивация к самообразованию и развитию	46	73	+27

РЕЗУЛЬТАТЫ

Анализ полученных данных позволил выявить значимые изменения в содержательности и осознанности карьерных установок студентов после прохождения интегративного бинарного урока. Результаты представлены в трех взаимодополняющих плоскостях: (1) количественные изменения в самооценках студентов, (2) тематический срез письменных и устных высказываний, (3) наблюдаемые поведенческие индикаторы профессиональной включенности.

Количественные изменения установок (анкетирование)

По результатам анкетирования ($n = 72$), проведенного до и после бинарного занятия, были зафиксированы положительные сдвиги в ключевых параметрах карьерной субъектности (см. Таблицу 1).

Таким образом, наиболее выраженные сдвиги произошли по показателям осознания предметной значимости и ориентации на развитие надпредметных компетенций, что свидетельствует о срабатывании механизма профессиональной рефлексии, встроенной в структуру интегративного урока.

Тематический анализ студенческих высказываний

Контент-анализ письменных и устных высказываний студентов ($n = 72$), собранных в ходе заключительной дискуссии и в рамках домашнего задания (эссе), проводился по открытой тематической схеме с последующей категоризацией. Единицей анализа выступало смысловое высказывание – завершённый фрагмент текста, содержащий профессионально значимую мысль. Всего было выделено 114 смысловых единиц и классифицировано в четыре тематические категории. Анализ проводился двумя независимыми кодировщиками, уровень согласованности оценок (Cohen’s κ) составил 0.84, что свидетельствует о высокой межэкспертной надежности.

Кодировка велась вручную по критерию явной смысловой доминанты: если высказывание содержало элементы нескольких тем, оно классифицировалось по основной, наиболее развитой. Статистическое распределение категорий показало относительно равномерное представление тем, что свидетельствует о комплексном характере рефлексии студентов и многослойности образовательного воздействия.

Поведенческие индикаторы профессиональной включенности

В дополнение к анкетным данным и письменным высказываниям были проанализированы поведенческие реакции студентов в ходе групповой работы и итоговой дискуссии. Оценка проводилась на основании прямого включенного наблюдения, осуществленного двумя преподавателями-экспертами, не участвовавшими в организации занятия. Фиксация поведенческих проявлений производилась с использованием предварительно определенных категорий, отражающих уровень профессиональной включенности студентов. Эти категории были разработаны на основе подходов к опера-

ционализации карьерной субъектности (Zelloth, 2014; Гасанова и соавт., 2023) и адаптированы под формат междисциплинарного занятия. Анализ включал как количественный учет проявлений по каждой категории, так и групповой срез (на уровне 9 учебных подгрупп) (Таблица 3).

Зафиксированные поведенческие паттерны позволяют утверждать, что интегративное занятие создало условия для активизации профессиональной позиции студентов. Особенно показательны два факта:

- (1) высокая доля смысловых и рефлексивных высказываний (более 60%) свидетельствует о переходе обучающихся от формального освоения материала к осмыслению профессиональной значимости предметных знаний;
- (2) наличие продуктивной переработки содержания в большинстве групп (7 из 9) говорит о том, что студенты не просто реагировали на вопросы преподавателя, но и демонстрировали признаки автономного мышления, что является основанием для формирования компонент профессиональной субъектности (Гасанова и соавт., 2023).

Таблица 2
Тематические категории, частотность и репрезентативные примеры (n = 114)

№	Тематическая категория	Количество единиц (n)	% от общего объема	Примеры студенческих высказываний
1	Обнаружение межпредметных связей как мотивационного фактора	31	27,2	«Я не думал раньше, что математика может пригодиться в логистике так конкретно...»
2	Усиление карьерной рефлексии	29	25,4	«Если я хочу действительно строить карьеру, нужно уже сейчас понять, где применить знания»
3	Переоценка роли soft skills	28	24,6	«Мы обсуждали сегодня, как важно уметь вести переговоры...»
4	Уточнение профессионального интереса	26	22,8	«Я стал больше интересоваться внешнеэкономической деятельностью»

Примечание. В таблице представлены агрегированные данные тематической кодировки смысловых единиц, полученных в результате анализа письменных и устных высказываний студентов. В колонке с примерами приведены наиболее типичные, репрезентативные фрагменты студенческих высказываний, отражающие суть соответствующей категории. Цитаты были отобраны по критерию частотности и полноты выражения ключевой идеи. Стилистика сохранена максимально близко к оригиналу, с незначительными правками орфографии и пунктуации в целях читабельности.

Таблица 3
Поведенческие индикаторы профессиональной включенности студентов во время бинарного занятия (n = 72)

Категория поведенческой активности	Описание проявления	Количество студентов (%)	Количество групп (из 9)
Коммуникативная активность	Участие в обсуждении без принуждения, взаимодействие с партнерами по заданию	63 из 72 (87,5%)	9 из 9
Смысловая инициатива	Собственные выводы, примеры, обоснования, ссылки на жизненные ситуации	48 из 72 (66,7%)	8 из 9
Карьерная рефлексия	Упоминания профессии, трудоустройства, мотивации, soft skills	44 из 72 (61,1%)	7 из 9
Продуктивная переработка учебного материала (интерпретация)	Предложения по улучшению задания, формулирование новых вопросов, аргументация	35 из 72 (48,6%)	7 из 9

Таким образом, полученные данные подтверждают, что даже одно интегративное занятие, спроектированное с опорой на профессиональные смыслы, может стимулировать карьерную рефлексию и вовлеченность, особенно при условии включенного взаимодействия и групповой работы.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные в ходе исследования данные демонстрируют, что интегративный подход к организации учебных занятий способствует активизации процессов профессионального самоопределения студентов и формированию устойчивых карьерных установок. Наблюдаемые формы включенности, как поведенческой, так и смысловой, указывают на потенциал междисциплинарного взаимодействия как инструмента ранней профессиональной социализации.

Анализ анкетных данных, наблюдений и тематической рефлексии студентов выявил целый ряд признаков перехода от формального освоения учебного материала к его осмыслению через призму будущей профессиональной деятельности. В частности, зафиксированное в 61% высказываний обращение к теме трудоустройства и профессиональных требований свидетельствует о развитии карьерной рефлексии. Это согласуется с выводами Гасановой и соавт. (2023) и Holley (2009), указывающими на то, что именно образовательные практики, активизирующие личностный смысл, являются катализатором формирования компонент профессиональной субъектности.

Результаты наблюдений (см. Таблицу 2) показали высокую долю студентов, продемонстрировавших продуктивное участие в обсуждении (87,5%), а также наличие элементов смысловой инициативы и интерпретации материала, что указывает на развитие способности к профессионально ориентированному мышлению. Подобные проявления можно рассматривать как поведенческие маркеры включенности, описанные в работах Zelloth (2014) и Mordhorst & Gösslin (2020), где подчеркивается значимость формирования способности к автономному принятию решений в контексте неопределенности.

Особый интерес представляет тематическая структура рефлексивных высказываний. Как показал контент-анализ, значительная часть студентов (27,2%) переосмыслила значение отдельных учебных дисциплин с точки зрения их профессиональной применимости. Этот результат согласуется с данными González-Carrasco et al. (2016), где межпредметная интеграция рассматривается как ключевой механизм осмысления студентами траектории формирования компетенций. Также показательно, что почти четверть студентов (24,6%) акцентировали значимость универсальных навыков (soft skills) как необ-

ходимого компонента будущей карьеры. Этот результат отражает сдвиг в восприятии роли образования: от накопления знаний – к развитию широкого спектра компетенций, включающих коммуникативность, инициативность, умение аргументировать и планировать. Такие представления учащихся коррелируют с актуальными моделями метакомпетентностного подхода в профессиональной подготовке (Коновалова, 2022; Long, 2001).

ОГРАНИЧЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Во-первых, исследование проводилось на ограниченной выборке студентов одной образовательной организации, что сдерживает возможность генерализации выводов. Во-вторых, влияние интегративного занятия оценивалось одномоментно, без отслеживания отложенных эффектов, в связи с чем невозможно сделать выводы о стабильности выявленных изменений. Наконец, используемые методы опирались преимущественно на самоотчетные и качественные данные, что требует в дальнейшем дополнения количественными шкалами и инструментами с верифицированной диагностической мощностью. Указанные ограничения не умаляют значимости полученных результатов, но подчеркивают необходимость проведения дальнейших исследований, включающих лонгитюдные дизайны, межрегиональные выборки и экспериментальные проверки эффективности интегративных методик в разных профессиональных кластерах среднего профессионального образования.

Результаты подчеркивают актуальность проектирования учебных сценариев, стимулирующих профессионально ориентированное мышление и осознанное участие студентов в построении собственной карьеры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования подтвердили гипотезу о том, что интегративное обучение, реализованное в формате бинарного занятия, может стать эффективным инструментом формирования карьерных установок у студентов среднего профессионального образования. Включение профессиональных смыслов в содержание предметного взаимодействия способствовало росту поведенческой активности, усилению карьерной рефлексии и переосмыслению роли как дисциплинарных знаний, так и универсальных компетенций.

Зафиксированные поведенческие индикаторы – высокая доля смысловой инициативы, продуктивного обсуждения и рефлексивных высказываний – свидетельствуют о том, что даже единичное занятие, спроектированное в логике профессионально ориентированной интеграции, способно инициировать процессы осознанного профессионального самоопределения. Тематический

анализ письменных и устных ответов студентов показал формирование связи между учебным содержанием и личными карьерными траекториями, что особенно важно на этапе ранней профессионализации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленный формат бинарного занятия может быть адаптирован и масштабирован для различных специальностей системы СПО. Он не требует значительных ресурсных затрат, но при этом обеспечивает содержательную насыщенность и эмоциональную вовлеченность студентов.

Вместе с тем, выявленные ограничения (локальность выборки, одноразовость измерения, преобладание качественных методов) определяют необходимость про-

должения работы в данном направлении. Перспективными видятся лонгитюдные исследования устойчивости сформированных установок, а также экспериментальное тестирование различных моделей интегративного взаимодействия дисциплин с включением факторов soft skills и цифровых инструментов профориентации.

Таким образом, формирование карьерных установок у студентов колледжа может быть эффективно поддержано через целенаправленную педагогическую работу, интегрирующую предметное содержание с контекстами будущей профессиональной деятельности. Именно такие подходы позволяют системе СПО выполнять одну из своих ключевых функций: не только обучать профессии, но и сопровождать личность в процессе осознанного выбора и построения профессионального пути.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гасанова, Д. И., Валиева, П. В., & Демирова, Л. И. (2023). Психолого-педагогическое сопровождение формирования социальной ответственности будущего педагога. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*, 17(4), 10–17. <https://doi.org/10.31161/1995-0659-2023-17-4-10-17>
- Коновалова, М. В. (2022). Карьерные ориентиры студентов колледжей: соотношение ожиданий и образовательного поведения. *Вестник практической психологии образования*, 19(1), 53–61.
- Леонтьев, А. Н. (2005). *Деятельность. Сознание. Личность* (5-е изд.). Москва: Смысл.
- Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B., & De Vos, A. (2018) The Best of both worlds: The role of career adaptability and career competencies in students' well-being and performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 1678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01678>
- González-Carrasco, M., Francés Ortega, J., De Castro Vila, R., Castañer Vivas, M., San Molina, J., & Marti Bonmati, J. (2016). The development of professional competences using the interdisciplinary project approach with university students. *Journal of Technology and Science Education*, 6(2), 121. <https://doi.org/10.3926/jotse.196>
- Hirschi, A., & Koen, J. (2021). Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. *Journal of Vocational Behavior*, 126(1), 103505. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879120301305>
- Holley, K. (2009). The challenge of an interdisciplinary curriculum: A cultural analysis of a doctoral-degree program in neuroscience. *Higher Education*, 58(2), 241–255. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9193-6>
- Kruch, S. E., & Teer, F. P. (2009). Interdisciplinary student teams projects: A case study. *Journal of Information Systems Education*, 20(3), 325–330.
- Long, K. A. (2001). A reality-oriented approach to interdisciplinary work. *Journal of Professional Nursing*, 17(6), 278–282. <https://doi.org/10.1053/jpnu.2001.28183>
- Mann, A., Deniss, V., & Percy, K. (2020). *Career Ready? How schools can better prepare young people for working life in the era of COVID-19*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e1503534-en>
- Mordhorst, L., & Jenert, T. (2023). Curricular integration of academic and vocational education: a theory-based empirical typology of dual study programmes in Germany. *Higher Education*, 85, 1257–1279. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00889-7>
- Mordhorst, L., & Gössling, B. (2020). Dual study programmes as a design challenge: Identifying areas for improvement as a starting point for interventions. *EDeR. Educational Design Research*, 4(1), 24. <https://doi.org/10.15460/eder.4.1.1482>
- Rapkin, B. D., & Luke, D. A. (1993). Cluster analysis in community research: Epistemology and practice. *American Journal of Community Psychology*, 21(2), 247–277. <https://doi.org/10.1007/BF00941623>
- Xi, Z. (2024). *Career Planning, Guidance and Innovation Among Chinese College Students*, 12(3), 39–51. <https://doi.org/10.70979/mmfc4179>
- Zelloth, H. (2014). Career guidance for Vocational Education and Training (VET). *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 33(1), 49–55. <https://doi.org/10.20856/jnicec.3308>

REFERENCES

- Gasanova, D.I., Valiyeva, P.V., & Demirova, L.I. (2023). Psychological and pedagogical support of developing the social responsibility of the future teacher. *Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*, 17(4), 10–17. (In Russ.) <https://doi.org/10.31161/1995-0659-2023-17-4-10-17>
- Konovalova, M.V. (2022). Career orientations of college students: The relationship between expectations and educational behavior. *Bulletin of Practical Educational Psychology*, 19(1), 53–61. (In Russ.)
- Leontiev, A.N. (2005). *Activity. Consciousness. Personality* (5th ed.). Moscow: Smysl. (In Russ.)
- Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B., & De Vos, A. (2018) The Best of both worlds: The role of career adaptability and career competencies in students' well-being and performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 1678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01678>
- González-Carrasco, M., Francés Ortega, J., De Castro Vila, R., Castañer Vivas, M., San Molina, J., & Marti Bonmati, J. (2016). The development of professional competences using the interdisciplinary project approach with university students. *Journal of Technology and Science Education*, 6(2), 121. <https://doi.org/10.3926/jotse.196>
- Hirschi, A., & Koen, J. (2021). Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. *Journal of Vocational Behavior*, 126(1), 103505. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879120301305>
- Holley, K. (2009). The challenge of an interdisciplinary curriculum: A cultural analysis of a doctoral-degree program in neuroscience. *Higher Education*, 58(2), 241–255. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9193-6>
- Kruch, S.E., & Teer, F.P. (2009). Interdisciplinary student teams projects: A case study. *Journal of Information Systems Education*, 20(3), 325–330.
- Long, K.A. (2001). A reality-oriented approach to interdisciplinary work. *Journal of Professional Nursing*, 17(6), 278–282. <https://doi.org/10.1053/jpnu.2001.28183>
- Mann, A., Deniss, V., & Percy, K. (2020). *Career Ready? How schools can better prepare young people for working life in the era of COVID-19*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e1503534-en>
- Mordhorst, L., & Jenert, T. (2023). Curricular integration of academic and vocational education: a theory-based empirical typology of dual study programmes in Germany. *Higher Education*, 85, 1257–1279. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00889-7>
- Mordhorst, L., & Gössling, B. (2020). Dual study programmes as a design challenge: Identifying areas for improvement as a starting point for interventions. *EDeR. Educational Design Research*, 4(1), 24. <https://doi.org/10.15460/eder.4.1.1482>
- Rapkin, B.D., & Luke, D.A. (1993). Cluster analysis in community research: Epistemology and practice. *American Journal of Community Psychology*, 21(2), 247–277. <https://doi.org/10.1007/BF00941623>
- Xi, Z. (2024). *Career Planning, Guidance and Innovation Among Chinese College Students*, 12(3), 39–51. <https://doi.org/10.70979/mmfc4179>
- Zelloth, H. (2014). Career guidance for Vocational Education and Training (VET). *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 33(1), 49–55. <https://doi.org/10.20856/jnicec.3308>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для студентов колледжа

Цель: выявление динамики карьерных установок до и после интегративного занятия

Инструкция: Отметьте те варианты ответов, которые наиболее точно соответствуют вашим убеждениям. В открытых вопросах постарайтесь выразить мнение развернуто.

Раздел 1. Общая ориентация

- (1) Определились ли вы с будущей профессией?
- ☐ Да, полностью
 - ☐ Скорее да
 - ☐ Пока не уверен(а)
 - ☐ Скорее нет
 - ☐ Нет
- (2) Выберите утверждение, которое лучше всего описывает вашу позицию:
- ☐ Я учусь в колледже по осознанному выбору
 - ☐ Я поступил(а), потому что не было других вариантов
 - ☐ Я рассматриваю колледж как временный этап
 - ☐ Я еще не решил(а), нужна ли мне эта специальность
- (3) Оцените по шкале от 1 до 5, насколько вы понимаете, какие знания и навыки требуются в вашей профессии:
- 1 ☐ Совсем не понимаю
 - 2 ☐ Слабо представляю
 - 3 ☐ Имею общее представление
 - 4 ☐ Хорошо понимаю
 - 5 ☐ Очень четко осознаю

Раздел 2. Представления о связи учебных дисциплин с профессией

- (4) Какие дисциплины, по вашему мнению, играют ключевую роль в вашей будущей карьере? *(отметьте не более 3-х)*
- ☐ Математика
 - ☐ Иностранный язык
 - ☐ Экономика
 - ☐ Информатика
 - ☐ Менеджмент / Маркетинг
 - ☐ Специальные дисциплины
 - ☐ Трудно сказать
- (5) Оцените по шкале от 1 до 5, насколько вы видите связь между учебными предметами и своей будущей профессией:
- 1 ☐ Не вижу связи
 - 2 ☐ Очень слабая связь
 - 3 ☐ Есть отдельные примеры
 - 4 ☐ Вижу регулярную связь
 - 5 ☐ Предметы напрямую связаны с профессией

- (6) Укажите, какие задания или формы занятий помогли вам лучше понять профессиональные смыслы дисциплин *(можно выбрать несколько)*:

- ☐ Проекты
- ☐ Ролевая игра / кейс
- ☐ Интегративные уроки
- ☐ Дискуссии
- ☐ Решение практических задач
- ☐ Не было таких заданий

Раздел 3. Рефлексия и карьерная мотивация

- (7) После сегодняшнего занятия вы... *(отметьте все, что применимо)*
- ☐ По-новому взглянули на значение предметов
 - ☐ Осознали, что знания могут применяться в профессии
 - ☐ Начали больше задумываться о будущей работе
 - ☐ Почувствовали интерес к конкретной профессиональной сфере
 - ☐ Не почувствовали изменений
- (8) Как вы понимаете выражение «строить карьеру»? *(открытый вопрос)*
-
- (9) Что из изученного на сегодняшнем занятии может пригодиться вам в профессиональной деятельности? *(открытый вопрос)*
-
- (10) Какие качества, по вашему мнению, важны для успешной карьеры? *(выберите не более пяти)*
- ☐ Коммуникабельность
 - ☐ Способность к самообучению
 - ☐ Логическое мышление
 - ☐ Инициативность
 - ☐ Знание английского языка
 - ☐ Уверенность в себе
 - ☐ Умение работать с числами
 - ☐ Умение планировать
 - ☐ Работа в команде
 - ☐ Стрессоустойчивость

Раздел 4. Планирование и самоопределение

- (11) Какие действия вы готовы предпринять для развития своей карьеры уже сейчас?
- ☐ Найти стажировку или подработку
 - ☐ Пройти онлайн-курс
 - ☐ Обратиться за консультацией к преподавателю
 - ☐ Прочитать больше о профессии
 - ☐ Пока ничего не планирую
- (12) Опишите в нескольких словах, как вы представляете свою профессиональную жизнь через 5 лет *(открытый вопрос)*
-

Анкета анонимна. Ваши ответы будут использованы только в обобщенном виде для анализа эффективности занятия.

Профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку (ESP) в подготовке геологов: от универсальности к специализации

Н. Г. Сабитова 

Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

Введение: на фоне растущей глобализации и транснационального характера геологической профессии владение иностранным языком, прежде всего английским, становится ключевым условием профессиональной мобильности, участия в международных проектах и доступа к актуальной научной информации. Однако содержание языковых курсов, реализуемых в российских университетах, зачастую не соответствует специфике профессиональных задач будущих геологов. Это рассогласование между образовательной подготовкой и профессиональными ожиданиями требует эмпирического анализа.

Цель: Выявление языковых потребностей, предпочтений и жанровых дефицитов студентов-геологов, обучающихся в российских вузах, а также оценка степени соответствия текущих языковых курсов их профессиональным задачам.

Материалы и методы: Исследование носит качественно-количественный характер. В анкетировании приняли участие 150 студентов 3–4 курсов геологических направлений из трех ведущих российских университетов (РУДН, МГУ, МГРИ), отобранных целенаправленно с учетом отсутствия специализированных курсов по академическому письму. Анкета включала шкальные, открытые и полуоткрытые вопросы, направленные на выявление уровня языковой подготовки (по шкале CEFR), приоритетных языков, значимости конкретных видов речевой деятельности и жанровых дефицитов. Для углубления анализа было проведено 15 полуструктурированных интервью с представителями каждой подгруппы. Данные анкетирования обрабатывались статистически, интервью анализировались с применением тематического кодирования.

Результаты: Полученные данные показали, что английский язык воспринимается абсолютным большинством участников как основной язык профессиональной коммуникации (97%), прежде всего в контексте чтения научной литературы, подготовки отчетов и участия в международных проектах. Основными видами дефицитной речевой деятельности названы академическое чтение и письменная коммуникация. Только 11% студентов считают, что текущий языковой курс полностью соответствует их профессиональным задачам, в то время как более 30% оценивают его как несоответствующий. Интервью подтвердили несформированность жанровых компетенций и необходимость реального погружения в язык профессии. При этом студенты демонстрируют высокую мотивацию к языковому развитию и стремление к прикладной ориентации курсов.

Заключение: Полученные данные указывают на необходимость структурной трансформации курсов иностранного языка в сторону программ ESP, адаптированных к геологическому профилю. Ключевыми направлениями модернизации должны стать жанрово ориентированное обучение, баланс письменной и устной профессиональной коммуникации, а также междисциплинарное сотрудничество между преподавателями языков и профильных дисциплин. Результаты могут служить основой для проектирования прикладных учебных модулей и разработки рекомендаций по обновлению языковой подготовки студентов технических и естественнонаучных направлений.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

иностраннный язык в геологическом образовании; профессиональная коммуникация в геологии; English for Specific Purposes (ESP) для геологов; жанровые дефициты студентов; оптимизация языковых курсов в техническом вузе

Для цитирования:

Сабитова, Н. Г. (2025). Профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку (ESP) в подготовке геологов: от универсальности к специализации. *Журнал работа и карьера*, 4(1), 34–45. <https://doi.org/10.56414/jeac.2025.1.96>

Корреспонденция:

Наталья Газинуровна Сабитова
sabitovang@mgri.ru

Заявление о доступности

данных: данные текущего исследования доступны по запросу у корреспондирующего автора.

Поступила: 12.12.2024

Поступила после

рецензирования: 27.01.2025

Принята к публикации:

09.02.2025

© Сабитова Н. Г., 2025

Конфликт интересов:

авторы сообщают об отсутствии конфликта интересов.



ESP Approach in Geology Education: From Linguistic Universality to Professional Specification

Natalia G. Sabitova 

Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting,
Moscow, Russian Federation

ABSTRACT

Introduction: Against the backdrop of increasing globalization and the transnational nature of the geological profession, foreign language proficiency has become a key prerequisite for professional mobility, participation in international projects, and access to up-to-date scientific knowledge. However, the content of language courses offered in Russian universities often fails to align with the specific professional needs of future geologists. This misalignment between educational preparation and professional expectations calls for empirical investigation.

Purpose: To identify the linguistic needs, preferences, and genre-related deficits of geology students in Russian universities, and to assess the degree to which current language courses meet their professional communication demands.

Materials and Methods: This study employed a mixed-methods design combining quantitative and qualitative approaches. A structured questionnaire was administered to 150 third- and fourth-year geology students from three major Russian universities (RUDN University, Lomonosov Moscow State University, and the Russian State Geological Prospecting University). Participants were deliberately selected based on the absence of prior training in academic writing or scientific communication. The questionnaire included scaled, open-ended, and semi-open questions aimed at identifying CEFR-level self-assessments, preferred languages, perceived importance of various language activities, and genre-specific difficulties. Additionally, 15 semi-structured interviews were conducted to deepen the findings. Survey data were analyzed statistically, while interview transcripts were thematically coded.

Results: Findings indicate that English is overwhelmingly perceived as the primary language for professional communication (97%), especially in relation to reading scientific literature, writing reports, and engaging in international collaborations. The most frequently reported skill deficits concern academic reading and professional writing. Only 11% of students believe that their current language courses fully address their professional needs, while over 30% rate them as inadequate. Interview data confirmed limited genre competence and highlighted a strong demand for more professionally immersive language instruction. Students also expressed high motivation to develop their linguistic proficiency and emphasized the importance of practice-oriented language learning.

Conclusion: The results point to an urgent need to restructure foreign language education for geology students in favor of ESP-oriented programs tailored to disciplinary specifics. Core directions for modernization should include genre-based instruction, a balanced focus on written and oral professional communication, and interdisciplinary collaboration between language instructors and subject-matter experts. The findings may inform the development of applied teaching modules and serve as a foundation for revising foreign language curricula in technical and natural science programs.

KEYWORDS

foreign language in geology education; professional communication in geology; English for Specific Purposes (ESP) for geologists; genre-related student deficits; optimization of language training in technical universities

For citation:

Sabitova, N. G. (2025). ESP Approach in Geology Education: From Linguistic Universality to Professional Specification. *Journal of Employment and Career*, 4(1), 34–45. <https://doi.org/10.56414/jec.2025.1.96>

Correspondence:

Natalia G. Sabitova
sabitovang@mgri.ru

Data Availability Statement:

Current study data is available upon request from the corresponding author.

Received: 12.12.2024

Revised: 27.01.2025

Accepted: 09.02.2025

© Sabitova, N. G., 2025

Declaration of Competing Interest:
none declared.



ВВЕДЕНИЕ

В условиях глобализации владение иностранными языками приобретает статус ключевой профессиональной компетенции. Во многих отраслях, связанных с международным взаимодействием, знание языка рассматривается не как дополнительное преимущество, а как необходимое условие эффективной коммуникации и профессионального роста. Исследование Nahm и Gazzola (2022) свидетельствует, что в Германии владение английским языком увеличивает доход в среднем на 13%, а повышение уровня языка от базового до независимого сопровождается ростом зарплаты еще на 11%. Аналогичные данные приводят Ginsburgh и Prieto-Rodriguez (2011) для стран ЕС, подчеркивая прямую зависимость между знанием иностранных языков и доходами специалистов в экспортно-ориентированных отраслях.

Особенно высокие требования к языковой подготовке предъявляются в сферах, где межкультурная коммуникация, работа с международной документацией и участие в транснациональных проектах составляют ядро профессиональной деятельности. В таких областях, как международные отношения, логистика, информационные технологии, туризм и перевод, английский язык выступает в качестве лингва франка, обеспечивая доступ к информации и эффективное взаимодействие (см. обобщение: Basturkmen, 2010; Ferguson & Pérez-Llantada, 2011). Однако, как подчеркивается в обзорном исследовании Azhari и Satimin (2024), существующие курсы иностранного языка зачастую не соответствуют реальным коммуникативным задачам специалистов: они преимущественно ориентированы на общее владение, игнорируя жанровую специфику и профессиональный лексикон.

На этом фоне все большее внимание исследователей привлекают конкретные профессиональные группы, потребности которых в языке остаются недоисследованными. Одной из таких категорий являются будущие специалисты в области геологии. Геологи регулярно работают с англоязычными научными публикациями, отчетами по месторождениям, международными стандартами отчетности (например, JORC, NI 43-101), участвуют в международных экспедициях и проектах. Несмотря на это, в образовательных программах вузов по направлению «Геология» иностранный язык преподается преимущественно в универсальной форме (например, «повседневная жизнь», «экология», «технологии» и т.д.), с незначительным акцентом на профессиональные жанры и терминологию.

Проблема рассогласования между языковыми требованиями геологической профессии и содержанием академических курсов по иностранному языку носит устойчивый и системный характер. Современные ис-

следования указывают на то, что основная потребность студентов-геологов заключается не в овладении повседневным английским, а в способности эффективно работать с профессиональной информацией: научными статьями, отчетами, описаниями полевых исследований и технической документацией. (Qani & Khawrin 2024). Однако именно эти навыки (академическое чтение, жанрово обусловленное письмо и владение терминологическим лексиконом) в наибольшей степени остаются за пределами вузовских программ.

Наблюдаемая диспропорция проявляется как на уровне восприятия самими студентами (низкая уверенность в готовности к профессиональной коммуникации), так и на уровне анализа учебных практик (отсутствие ESP-компонентов в содержании курсов). В международной литературе подчеркивается, что студенты геологических факультетов, даже на старших курсах, чувствуют себя слабо подготовленными к выполнению профессиональных задач на иностранном языке, особенно связанных с чтением научной литературы и подготовкой письменных материалов. Это подтверждают, например, данные из Афганистана (Hamdard, Yasin, 2021), Панамы (Universidad de Panamá, 2022) и Азербайджана (Aliyeva, 2018): вне зависимости от географического и институционального контекста, у студентов-геологов фиксируются сходные трудности. К последним относятся отсутствие готовности быстро извлекать информацию из англоязычного текста, неуверенность при попытке составить аналитический отчет, отсутствие понимания жанровых норм научной и технической коммуникации.

Эта тенденция усугубляется англоязычной доминантой в публикационной культуре: ведущие геологические журналы публикуют материалы исключительно на английском, и участие в глобальных проектах требует не столько беглого устного общения, сколько глубокой включенности в письменный профессиональный дискурс. Геологи, не обладающие навыками критического чтения и научного письма на английском языке, оказываются в уязвимом положении как в академической, так и в прикладной среде. При этом устная коммуникация (переговоры, выступления) также требует адаптации к официальному и техническому регистру, что выходит далеко за рамки обычного курса общего английского.

Таким образом, проблема заключается не просто в нехватке часов или мотивации, а в структурной несоразмерности между задачами профессии и логикой существующих курсов. Чтобы языковая подготовка стала функциональной частью геологического образования, необходим переход от универсального лингвистического содержания к профессионально-специфичному: с опорой на реальные жанры, речевые действия и контексты будущей работы. Анализ зарубежных источни-

ков показывает, что подобные изменения уже обсуждаются в международном контексте, однако в российских условиях данный вопрос остается практически неизученным.

Вместе с тем, остается малоизученным, как российские студенты, обучающиеся по направлению «Геология», воспринимают значимость иностранных языков для своей будущей профессиональной деятельности, какие навыки и жанры считают наиболее важными, какие языки (помимо английского) они рассматривают как актуальные, и насколько содержание вузовских программ по иностранным языкам отражает эти приоритеты.

Цель настоящего исследования – выявить реальные языковые потребности студентов-геологов в российских университетах, определить, какие речевые навыки и языки они считают значимыми для будущей профессии, и оценить соответствие существующих программ иностранного языка их профессиональным ожиданиям. Особое внимание уделяется навыкам академического чтения, письменной и устной профессиональной коммуникации, а также перспективам применения различных языков в геологических сферах.

Исследовательские вопросы:

RQ1. Какой уровень владения иностранным языком (в особенности английским) демонстрируют студенты-геологи по самооценке, и какие языки они считают релевантными для профессиональной деятельности?

RQ2. Какие иностранные языки, по мнению студентов-геологических направлений, являются наиболее значимыми для профессиональной коммуникации, и как они обосновывают эти предпочтения?

RQ3. Какие виды речевой деятельности (чтение, письмо, устная речь и восприятие) воспринимаются студентами как наиболее важные в контексте будущей профессии геолога?

RQ4. С какими типами профессиональных текстов на иностранном языке студенты-геологи испытывают наибольшие трудности, и какие жанры они считают наиболее дефицитными в своей языковой подготовке?

RQ5. Как студенты оценивают соответствие содержания текущего курса иностранного языка реальным профессиональным задачам и видам деятельности геолога?

RQ6. В каких формах профессиональной деятельности (стажировки, публикации, международные проекты и т.д.) студенты предполагают использовать иностранный язык, и насколько они чувствуют себя к этому готовыми?

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Дизайн исследования

Настоящее исследование выполнено в рамках качественно-количественного подхода, сочетающего анкетный опрос и полуструктурированные интервью. Такой дизайн позволил, с одной стороны, зафиксировать обобщенные тенденции в восприятии студентами роли иностранного языка в профессиональной подготовке, а с другой – выявить глубинные оценки, мотивации и барьеры, которые невозможно зафиксировать количественными средствами. Исследование носит прикладной характер и направлено на получение данных, релевантных для оптимизации учебных программ по иностранному языку в геологических направлениях.

Выборка

В исследовании приняли участие 150 студентов (77 женщин, 73 мужчины), по 50 человек из каждого из трех российских университетов, реализующих программы подготовки по направлению «Геология»: Российский университет дружбы народов (РУДН), Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (МГУ), Российский государственный геологоразведочный университет (МГРИ).

Все участники обучаются на 3–4 курсах бакалавриата. Выборка была сформирована целенаправленно с элементами стратификации: включались только студенты, не проходившие специализированных курсов по академическому письму или научной коммуникации на иностранном языке. Такое ограничение было введено осознанно, чтобы зафиксировать реальный уровень языковой подготовки, сформированный в рамках стандартной вузовской программы, не модифицированной за счет дополнительных курсов ESP или EAP. Это критически важно для того, чтобы достоверно оценить, насколько базовые образовательные треки соответствуют профессиональным языковым задачам студентов и какие дефициты возникают в отсутствии специально организованной жанровой подготовки. Таким образом, исследование отражает типичную ситуацию, с которой сталкиваются большинство студентов геологических специальностей в российских вузах.

Анкетирование

Для сбора количественных данных была разработана структурированная анкета (см. Приложение 1), включающая следующие тематические блоки:

1. Самооценка уровня владения иностранным языком (по шкале CEFR).
2. Приоритетные языки для профессионального использования (открытый и закрытый вопрос).

3. Оценка значимости конкретных видов речевой деятельности (чтение статей, ведение переписки, участие в переговорах, подготовка отчетов и др.) по шкале Лайкерта (от 1 до 5).
4. Выявление жанровых дефицитов: с какими типами текстов студенты чувствуют себя наименее уверенно.
5. Оценка соответствия содержания текущего языкового курса профессиональным задачам.
6. Формы предполагаемого использования языка в профессии (зарубежные стажировки, публикации, работа в международной компании и др.).

Анкета распространялась в электронном виде с использованием Google Forms и включала как закрытые, так и полукоткрытые вопросы. На прохождение требовалось от 10 до 15 минут.

Верификация и валидация содержания анкеты

Для проверки соответствия анкетных вопросов целям исследования и профессиональному контексту была проведена экспертная оценка анкеты. В роли экспертов выступили: один преподаватель ESP (English for Specific Purposes), специализирующийся на технических направлениях (РУДН), один преподаватель геологических дисциплин (МГРИ), один методист по разработке анкет в области образования (МГУ).

Эксперты оценивали:

- (1) соответствие формулировок языковых задач профессиональной специфике геологов;
- (2) логическую структуру блоков анкеты;
- (3) баланс между закрытыми и открытыми вопросами;
- (4) потенциальную интерпретируемость шкал и терминов для респондентов без лингвистической подготовки.

Таблица 1

Соответствие группы вопросов анкеты с конкретным исследовательской задачей

Вопрос анкеты	Исследовательский вопрос	Тип измерения
Самооценка уровня владения иностранным языком (CEFR)	Какие языки студенты считают релевантными для профессии?	Шкалирование (CEFR, номинальная шкала)
Приоритетные языки для профессионального использования	Какие языки студенты считают релевантными и почему?	Закрытый + открытый вопрос (множественный выбор)
Оценка значимости видов речевой деятельности	Какие виды речевой деятельности считаются наиболее значимыми?	Шкала Лайкерта (1-5)
Типы текстов, вызывающие затруднение (жанровые дефициты)	С какими жанрами у студентов возникают трудности?	Категориальный выбор + открытый ввод
Оценка соответствия курса профессиональным задачам	Соответствует ли курс профессиональным задачам?	Шкала соответствия (4 уровня)
Формы предполагаемого использования языка в профессии	В каких контекстах предполагается использование языка?	Категориальный выбор (множественный)

В результате обсуждений были уточнены формулировки нескольких вопросов (в частности, раздела о жанровых дефицитах), добавлены уточняющие примеры, а также обеспечено соответствие уровней CEFR единой образной шкале.

Пилотное тестирование анкеты

До запуска основной волны опроса анкета прошла пилотное тестирование на 10 студентах 3 курса (не включенных в основную выборку). Цель тестирования заключалась в том, чтобы: убедиться в корректности интерпретации шкал, выявить возможные недопонимания формулировок и оценить реальное время заполнения.

По результатам пилота:

- (1) были упрощены формулировки в вопросах о жанрах текстов и форматах применения языка;
- (2) добавлены вспомогательные пояснения к шкале CEFR и типам речевой деятельности;
- (3) уточнены формулировки открытых вопросов для минимизации дублирования ответов.

Конструкционная валидация

Структура анкеты была выстроена в соответствии с теоретической рамкой, предложенной в исследованиях по ESP-подходу в техническом образовании (см. Basturkmen, 2010; Aliyeva, 2018). Блоки анкеты отражают три ключевые компоненты:

- (1) уровень и самооценка языковой подготовки;
- (2) профессиональные ожидания и жанровые предпочтения;
- (3) оценка образовательного опыта.

Таким образом, каждая группа вопросов анкеты соотносена с конкретным исследовательской задачей и отражает концептуальные переменные, лежащие в основе исследования (Таблица 1).

Интервью

Для углубления результатов и интерпретации данных анкетирования было проведено 15 полуструктурированных интервью (по 5 из каждого вуза). Продолжительность интервью варьировалась от 25 до 40 минут. Участники подбирались с учетом уровня владения языком, профессиональной направленности и гендерного баланса. Интервью проводились по видеосвязи, записывались с согласия респондентов и затем транскрибировались.

Темы, затронутые в интервью:

1. Конкретные случаи, когда приходилось использовать иностранный язык в учебной или внеучебной профессиональной деятельности.
2. Ожидания от будущей профессии: какие формы коммуникации требуют знания языка.
3. Трудности при чтении и понимании научных и технических текстов.
4. Отношение к текущим языковым курсам: что считают полезным, чего не хватает.
5. Желательные форматы ESP-курсов: тематика, жанры, активные методы (кейсы, симуляции, работа с геологической лексикой и пр.).

Интервью анализировались с использованием тематического кодирования по методологии Braun & Clarke (2006), при этом коды изначально были выведены на основе целей исследования, а затем дополнялись индуктивно.

Этические аспекты

Все участники предоставили информированное согласие на участие в исследовании. Анкетирование и интервью были анонимны, любые идентифицирующие данные были удалены из протоколов.

Ограничения

Ограниченность выборки (три университета, 150 студентов) не позволяет экстраполировать выводы на всю совокупность геологических направлений в России, однако обеспечивает репрезентативность для вузов с сильной академической и прикладной компонентой. Также стоит учитывать, что участники могли демонстрировать завышенную самооценку языковых компетенций в анкетах – поэтому данные из интервью используются для балансировки этих представлений.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Самооценка уровня владения иностранным языком и языковые предпочтения

Результаты анкетирования (см. Таблицу 3) продемонстрировали устойчивую доминанту английского языка в языковом профиле студентов-геологических направлений. Абсолютное большинство респондентов (83%) указали английский как основной изучаемый иностран-

ный язык в вузе. Остальные распределились между немецким (12%) и французским/китайским языками (5% совокупно). При этом почти все студенты, независимо от изучаемого языка, в открытом вопросе о приоритетных языках для профессиональной деятельности называли английский как основной инструмент коммуникации в геологии (упоминание в 97% ответов).

Данные указывают на то, что английский язык воспринимается не просто как академический ресурс, но как интегральная часть профессиональной идентичности геолога, особенно в контексте международных публикаций, транснациональных проектов и технического взаимодействия с зарубежными партнерами. Упоминания других языков, в частности, немецкого, присутствовали в контексте конкретных ситуаций – таких как работа с оборудованием немецких производителей или участие в двусторонних экспедициях, однако лишь 6% студентов назвали его приоритетным.

Что касается уровня языковой подготовки, результаты самооценки по шкале CEFR показали концентрацию на среднем уровне. Данные Таблицы 2 показывают, что 41% студентов отнесли себя к уровню B1, еще 26% к уровню B2, и лишь 8% – к C1. Низкие уровни (A1–A2) были заявлены в совокупности 25% респондентов, что может свидетельствовать о недостаточной лексико-грамматической базе у значительной части студентов. Кроме того, около четверти опрошенных (25%) затруднились в определении своего уровня, выбрав вариант «затрудняюсь ответить». Это требует отдельного комментария, так как указывает либо на слабое знакомство с международной шкалой CEFR, либо на неуверенность в своих языковых компетенциях – аспект, который был далее уточнен в интервью.

В полуструктурированных интервью тема языковых приоритетов получала дополнительные смысловые оттенки. Студенты часто описывали английский как «обязательный язык», без которого невозможен полноценный профессиональный рост. Один из респондентов из МГРИ отметил: «Я бы не сказал, что хорошо говорю, но знаю точно: если хочешь публиковаться и работать с хорошим оборудованием, без английского нельзя». Таким образом, качественные данные подтвердили не только фактический приоритет английского языка, но и восприятие его как барьера и одновременно необходимого ресурса.

Даже среди тех студентов, которые оценивают свой уровень как выше среднего, в интервью часто звучали сомнения в способности использовать язык в профессионально значимых ситуациях. Это позволяет предположить, что формальная самооценка не всегда совпадает с реальной уверенностью в коммуникативной компетенции, особенно в специализированных жанрах, обсуждение которых развернуто в следующих разделах.

Значимость видов речевой деятельности

В Таблице 4 представлена оценка значимости различных видов речевой деятельности, которая показала отчетливую иерархию профессиональных языковых задач в восприятии студентов. Согласно данным шкалы Лайкерта (1 – совсем не важно, 5 – крайне важно), наивысшие значения получили чтение научных статей (средний балл 4,8) и понимание технической документации (4,6). Это подчеркивает, что студенты воспринимают письменный профессиональный дискурс как центральный элемент своей будущей деятельности, в особенности в контексте работы с академическими и производственными источниками информации.

Таблица 2
Распределение студентов по самооценке уровня владения иностранным языком (CEFR)

Уровень владения (CEFR)	Количество респондентов (%)
A1	7
A2	18
B1	41
B2	26
C1	8
Затрудняюсь ответить	25

Таблица 3
Предпочтительные иностранные языки для профессиональной деятельности

Язык	Упомянут в закрытом вопросе (%)	Назван в открытом вопросе как приоритетный (%)
Английский	83	97
Немецкий	12	6
Французский	3	<1
Китайский	2	<1

Таблица 4
Средняя значимость видов речевой деятельности по оценке студентов (шкала 1–5)

Вид речевой деятельности	Средняя оценка
Чтение научных статей	4,8
Понимание технической документации	4,6
Подготовка отчетов и резюме	4,2
Письменная переписка (email и др.)	3,9
Устная речь (разговорная практика)	3,7
Устные презентации	3,4
Участие в переговорах	3,3

Следующей по значимости была оценена подготовка отчетов и резюме (4,2), что указывает на осознание необходимости овладения письменной продуктивной речью. При этом устные формы коммуникации, включая участие в переговорах, проведение презентаций и устное обсуждение проектов, получили значительно более низкие оценки (3,3–3,7 в среднем). Такая тенденция указывает не только на менее выраженную ориентацию студентов на устную коммуникацию, но и на возможную неуверенность в собственных устных компетенциях.

Данные интервью пролили дополнительный свет на причины подобной иерархии. Устные формы взаимодействия часто воспринимались как вторичные по отношению к письму и как источник стресса: «Я бы хотел участвовать в конференции, но пока не представляю, как это выглядит на английском», – отметил студент 4 курса из МГРИ. Подобные высказывания отражают не только тревожность, связанную с публичным выступлением на иностранном языке, но и недостаток учебной практики, моделирующей подобные ситуации в рамках текущих курсов.

При этом следует подчеркнуть, что даже более высокие оценки письменных видов деятельности не обязательно свидетельствуют о высокой уверенности студентов в этих навыках – скорее, о признании их важности. Как показали дальнейшие результаты, именно письменные жанры вызывают наибольшие затруднения, что будет рассмотрено в разделе 4.3. Таким образом, можно утверждать, что значимость определенных видов речевой деятельности признается студентами, но не всегда подкрепляется ощущением достаточной подготовки.

Эти результаты позволяют сделать вывод о необходимости перераспределения акцентов в курсах ESP для геологических специальностей – в пользу интеграции устных и письменных профессиональных задач, которые реально моделируют ситуации будущей профессиональной коммуникации.

Жанровые дефициты

Одним из ключевых аспектов исследования стало выявление жанровых форматов, которые вызывают у студентов-геологов наибольшие трудности при восприятии и производстве на иностранном языке. Респонденты оценивали, с какими типами текстов они чувствуют себя наименее уверенно, из предложенного списка, при этом имелась возможность добавить и другие формы в открытом ответе (см. Таблица 5).

Наибольшее количество затруднений оказалось связано с академическим чтением: 70 % студентов указали, что испытывают сложности при работе с научными статьями на иностранном языке. Эта категория была доминирующей во всех трех вузах и коррелирует с высокими

показателями значимости чтения в предыдущем блоке. Указанная тенденция особенно тревожна, поскольку чтение статей, отчетов и инструкций – один из базовых видов профессиональной деятельности в геологии, особенно при подготовке дипломных работ, полевых отчетов и взаимодействии с англоязычными источниками данных.

На втором месте по сложности оказались отчеты и аналитические записки (63%), за которыми следуют аннотации и краткие резюме к статьям (43%). Эти жанры требуют не только владения специализированной лексикой, но и знания дискурсивных стратегий сжатия, структурирования информации и формального стиля – навыков, слабо представленных в базовых языковых курсах.

Менее распространенными, но все еще значимыми, оказались инструкции по эксплуатации оборудования (33%) и письменная переписка (38%). Последняя часто вызывает трудности в связи с необходимостью соблюдения норм вежливости, формального регистра и логической последовательности. Интересно, что презентации и устные выступления вызвали наименьшее количество затруднений (14%), что, возможно, связано с тем, что этот жанр менее формализован и реже встречается в учебной практике.

Интервью позволили более глубоко интерпретировать природу жанровых затруднений. Студенты отмечали отсутствие системной работы с реальными текстами, а также нехватку времени на анализ жанровых моделей. Один из респондентов из РУДН пояснил: «Мы читали тексты, но не разбирали, как они устроены. Когда я попытался сам написать отчет на английском, понял, что не знаю даже, с чего начать». Аналогичные высказывания подтверждают, что жанровая неподготовленность часто становится барьером к активному использованию языка в профессиональном контексте.

Таким образом, выявленные данные указывают на необходимость целенаправленного включения жанрового анализа и моделирования текстов в курс ESP для геологов. Это позволит не только повысить уверенность студентов, но и усилить их реальную готовность к профессиональной письменной коммуникации.

Оценка соответствия языковых курсов профессиональным задачам

Одной из центральных задач исследования стало выяснение, насколько, по мнению студентов, содержание изучаемых языковых курсов соответствует их реальным профессиональным потребностям. Студенты оценивали соответствие по четырехуровневой шкале: от полного соответствия до полного несоответствия. Результаты показали, что лишь 11% респондентов считают, что курс полностью соответствует профессиональным задачам.

Таблица 5
Жанры, вызывающие наибольшие затруднения у студентов (процент выборов)

Жанр профессионального текста	Количество респондентов (%)
Научные статьи	70
Отчеты и аналитические записки	63
Аннотации и краткие резюме	43
Письменная переписка (e-mail)	38
Инструкции и технические руководства	33
Презентации	14

Таблица 6
Оценка соответствия языкового курса профессиональным задачам

Категория оценки	Количество респондентов (%)
Полностью соответствует	11
Частично соответствует	57
Не соответствует	32

Большинство студентов (57%) выбрали вариант «частично соответствует», а 32% указали на полное несоответствие содержания курса тем коммуникативным навыкам, которые они считают важными для будущей профессии (см. Таблица 6).

Анализ открытых ответов и интервью позволяет конкретизировать причины такой неудовлетворенности. Наиболее часто встречающиеся комментарии касались (по мере убывания): (1) избыточной ориентации курсов на общие темы и бытовой лексикон, (2) отсутствия жанровой подготовки (например, написания отчетов, аннотаций, описаний проектов), (3) недостатка аутентичных текстов и профессионально значимых заданий.

Типичные комментарии из интервью включали: «На занятиях мы тренируем разговор о хобби и путешествиях, а не как составить техническое описание месторождения» (студентка, 4 курс, МГУ), «Нет упражнений, которые учат писать отчет по полевой практике. Хотя это именно то, что мне нужно» (студент, 3 курс, МГРИ).

Такая диспропорция между содержанием курсов и профессиональными потребностями подтверждает общий вывод, что существующие учебные программы, как правило, не адаптированы под специфику профессиональной коммуникации в геологии. Отсутствие элементов ESP-подхода (English for Specific Purposes), особенно в письменных жанрах, приводит к ощущению неподготовленности даже у студентов с относительно высоким уровнем языка (B2–C1 по CEFR). При этом респонденты, признающие частичное соответствие, нередко уточня-

ли, что им полезны отдельные аспекты курса (например, базовая терминология или тренировка грамматических структур), однако они считают, что данный материал не интегрирован в профессиональный контекст и не обеспечивает необходимой жанровой гибкости. Таким образом, можно утверждать, что текущие языковые курсы нуждаются в содержательной реформации: они должны включать аутентичные задания, быть основаны на жанровом анализе и интегрировать реальные задачи геологической профессии – от анализа инструкций до подготовки отчетов и презентаций проектов.

Формы предполагаемого использования иностранного языка в профессии

Финальный блок анкеты был посвящен выяснению, в каких профессиональных контекстах студенты ожидают использовать иностранный язык после завершения обучения. Варианты ответа включали как закрытые, так и полуоткрытые формулировки, позволяющие респондентам обозначить собственное видение значимых сфер языкового применения.

Наиболее часто упоминаемыми были следующие формы (Таблица 7): (1) участие в международных научных проектах, (2) зарубежные стажировки и полевые экспедиции, (3) подготовка и публикация научных статей, (4) работа в международных компаниях (в т.ч. в структурах Росгеологии или Schlumberger). Также нередко назывались: ведение электронной переписки с зарубежными коллегами, подготовка технической документации и отчетов на английском, участие в международных конференциях.

Интервью дополнили анкетные данные индивидуализированными сценариями языкового использования. Студенты говорили о желании работать на международных полевых базах, проходить летние школы за границей, публиковаться в англоязычных журналах. При этом звучали также сомнения: «Я понимаю, что без английского мне не попасть ни на одну зарубежную практику, но чувствую, что курс нас к этому не готовит» (студентка, 4 курс, РУДН).

Таблица 7
Формы предполагаемого использования иностранного языка в профессии (многократный выбор)

Форма использования	Количество респондентов (%)
Участие в международных научных проектах	78
Зарубежные стажировки и экспедиции	64
Публикации в англоязычных журналах	59
Работа в международных компаниях	53
Переписка с зарубежными коллегами	49
Подготовка технической документации	46
Участие в международных конференциях	42

Важно отметить, что почти 90% респондентов указали более двух предполагаемых форм использования языка, что подчеркивает многоаспектность языковой подготовки, необходимой для геолога: она охватывает как письменную, так и устную коммуникацию, академическую и прикладную сферу, формальное и неформальное взаимодействие. Сравнительный анализ с результатами предыдущих разделов показывает, что студенты осознают широту задач, связанных с использованием языка, но считают себя подготовленными к этим задачам в полной мере. Это свидетельствует о критической необходимости системной интеграции ESP-компоненты в структуру языковых курсов – не как факультативной опции, а как функционального элемента профессиональной подготовки.

Обсуждение результатов

Полученные в исследовании данные позволяют выявить несколько устойчивых противоречий между потребностями студентов-геологов в сфере иноязычной подготовки и реальной практикой преподавания иностранных языков в вузах. Эти противоречия отражают не просто локальные методические дефициты, а более масштабную проблему рассогласования между академическими программами и профессиональными задачами, уже обозначенную в ряде международных исследований, в том числе в контексте технического и инженерного образования (Basturkmen, 2010; Hyland, 2002; Aliyeva, 2018).

Прежде всего, исследование подтвердило доминирующее положение английского языка в профессиональной картине мира студентов-геологов. Почти 97% опрошенных указали его как приоритетный для будущей профессиональной деятельности, включая участие в международных проектах, прохождение зарубежных стажировок и подготовку публикаций. Подобные результаты сопоставимы с данными Hamdar & Yasin (2021), в исследовании которых студенты-геологи из Бамианского университета также называли английский язык главным ресурсом академической мобильности и научной коммуникации. Однако несмотря на признание его значимости, уровень уверенности студентов в собственных языковых навыках остается низким: только 8% оценили себя на уровне C1, а около четверти не смогли определить свой уровень по шкале CEFR. Это говорит о разрыве между осознанной значимостью языка и внутренней неготовностью к его использованию в реальных профессиональных ситуациях.

Особого внимания заслуживает восприятие письменной коммуникации. Чтение научных статей и составление отчетов были названы наиболее важными видами речевой деятельности, однако именно с ними большинство студентов испытывает значительные затруднения. Более 70% опрошенных заявили о трудностях

при чтении англоязычной профессиональной литературы, а 63% – при подготовке письменных текстов. Эти данные согласуются с выводами Aliyeva (2018), подчеркивающей, что жанровая неподготовленность студентов к работе с научными и техническими текстами остается ключевым дефицитом в ESP-обучении в странах постсоветского пространства. Даже при достижении уровня B1–B2 студенты не демонстрируют уверенности в выполнении жанрово специфичных задач – таких, как написание отчета по полевой практике или подготовка аннотации к статье. Это свидетельствует о том, что курсы общего английского, преобладающие в вузах, не развивают критически важные компоненты профессиональной письменной коммуникации. Аналогичная проблема была зафиксирована и в исследованиях Markner-Jäger (2008), где подчеркивается, что обучение языку в технических специальностях должно включать работу не только с лексикой, но и с дискурсивной структурой специализированных текстов.

Не менее важным оказалось и восприятие самих языковых курсов, реализуемых в университетах. Только 11% студентов считают, что содержание курса полностью соответствует профессиональным задачам, тогда как почти треть указала на полное несоответствие. Комментарии респондентов позволяют уточнить причины неудовлетворенности: преподавание ограничивается темами общего владения (General English), редко включает аутентичные тексты, не моделирует речевые ситуации, с которыми сталкивается будущий геолог. Эти жалобы находят параллели в результатах исследований Azhari & Satimin (2024) и Alhaysony (2019), где показано, что преподавание иностранного языка для студентов инженерных направлений часто не адаптировано к профессиональному контексту. Таким образом, возникает необходимость системной переориентации курсов на базу ESP с опорой на реальные жанры, прагматически релевантные речевые задачи и устойчивую междисциплинарную интеграцию.

Особый интерес представляет анализ тех форм, в которых студенты предполагают использовать язык в будущем. В ответах преобладают сценарии, связанные с научной и профессиональной мобильностью: участие в проектах, публикации, международные стажировки, работа в многонациональных компаниях. При этом многие респонденты одновременно осознают важность языка и выражают неуверенность в собственных возможностях, что создает ощущение внутреннего конфликта между профессиональными амбициями и ограничениями образовательной среды. Разрыв между знанием «что нужно» и отсутствием инструментов «как этого достичь» подводит к необходимости стратегического обновления языковой подготовки в вузах. Необходимо отказаться от модели универсального «общего курса» в пользу гибкой, модульной системы, включающей элементы жанрового анализа, профессионально

ориентированные задания и системную работу с письмом и устной речью на материале реальных текстов геологической сферы.

Таким образом, интерпретация результатов настоящего исследования позволяет сделать вывод о системной недостаточности текущей модели преподавания иностранного языка студентам геологических направлений и указывает на необходимость перехода к полноформатному ESP-курсу, структурированному по реальным задачам и жанрам, с которыми сталкиваются специалисты в области геологии. Только в этом случае языковое обучение будет выполнять свою ключевую функцию: не просто формировать языковую компетенцию, но и обеспечивать профессиональную готовность к участию в глобализированной научной и прикладной коммуникации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование выявило существенные противоречия между профессиональными ожиданиями студентов-геологов в области иноязычной подготовки и содержанием реализуемых в вузах языковых курсов. Несмотря на доминирующее восприятие английского языка как ключевого ресурса для участия в международных проектах, публикационной активности и академической мобильности, большинство студентов не ощущают себя готовыми к выполнению соответствующих речевых задач. Наибольшие затруднения вызвали письменные виды деятельности: чтение научной литературы, составление отчетов, резюмирование информации, что указывает на явно недостаточную жанровую и прагматическую направленность текущих курсов.

Кроме того, выяснилось, что большая часть студентов не видит в существующих курсах иностранного языка содержательной связи с профессиональными задачами. Такой разрыв между профессиональными потребностями студентов и фактическим содержанием образовательных программ свидетельствует о необходимости пересмотра методологических и дидактических подходов: от преподавания общего английского – к внедрению полноценных программ по английскому языку для специальных целей (ESP), адаптированных под специфику геологической профессии. Ключевыми характеристиками таких программ должны стать жанровая направленность, включение аутентичных текстов, моделирование профессиональных ситуаций, а также баланс письменной и устной коммуникации.

Результаты также демонстрируют высокий уровень мотивации студентов к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности, что создает благоприятные условия для модернизации курсов. Од-

нако без целенаправленного проектирования и междисциплинарного взаимодействия преподавателей лингвистических и геологических дисциплин достижение реальной практико-ориентированной подготовки представляется затруднительным.

Таким образом, исследование не только фиксирует языковые дефициты, но и очерчивает направление для

реформ: системное обновление содержания и структуры курсов должно базироваться на анализе профессиональных потребностей, жанровых практик и самооценок студентов. Это позволит приблизить языковую подготовку к реальным задачам современной геологической профессии и повысить готовность выпускников к полноценному участию в глобализированной профессиональной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Alhaysony, M. (2017). Language learning strategies used by Saudi EFL students: The effect of duration of English language study and gender. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 18. <https://doi.org/10.17507/tpls.0701.03>
- Aliyeva, S. (2018). *English for geologists*. Baku State University Publishing.
- Azhari, M.A., & Satimin, O. (2024). Evaluating English language education for career readiness in intercultural communication: Employer insights and recommendations. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(10), 2923–2934. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8100245>
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes* (1st ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230290518>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Ferguson, G., Pérez-Llantada, C., & Plo, R. (2011). English as an international language of scientific publication: A study of attitudes. *World Englishes*, 30(1), 41–59. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2010.01656.x>
- Ginsburgh, V., & Prieto-Rodriguez, J. (2011). Returns to foreign languages of native workers in the EU. *Industrial and Labor Relations Review*, 64(3), 599–618. <https://doi.org/10.1177/001979391106400309>
- Hahm, S., & Gazzola, M. (2022). The value of foreign language skills in the German labor market. *Labour Economics*, 76, 102150. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2022.102150>
- Hamdard, Y. (2021). Needs Analysis of English Language for Geoscience Undergraduates of Bamyán University. *Applied Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 4, 1–10. <https://doi.org/10.47721/ARJHSS202101025>
- Hyland, K. (2021). *Teaching and researching writing* (4th ed.). Routledge.
- Markner-Jäger, B. (2008). *Technical English for Geosciences: A text/workbook*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-68616-3>
- Qani, A. R., & Khawrin, M. (2024). Academic English language skills needs and challenges at the Geo Science Faculty of Bamyán University. *Kuijis Journal of Humanities and Social Sciences*, 9, 141–162. <https://doi.org/10.71082/qyhjtp83>
- Universidad de Panamá. (2022). *Memoria institucional 2022* [Institutional report]. Universidad de Panamá. <https://repositorio.asamblea.gob.pa/handle/001/1350>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для студентов-геологов

Цель исследования: определить реальные языковые потребности студентов-геологов для улучшения программ подготовки по иностранному языку. Анкета анонимна, ответы используются исключительно в научных целях.

Блок 1. Общая информация

- (1) Ваш университет:
- ☐ Российский университет дружбы народов (РУДН)
 - ☐ МГУ им. М. В. Ломоносова
 - ☐ МГРИ (Российский государственный геологоразведочный университет)
 - ☐ Другое (указать):
- (2) Ваш курс:
- ☐ 3 курс
 - ☐ 4 курс
- (3) Ваш пол:
- ☐ Женский
 - ☐ Мужской
 - ☐ Предпочитаю не указывать

Блок 2. Уровень владения иностранным языком

- (4) Какой иностранный язык вы изучаете в университете? (выберите один или укажите другой)
- ☐ Английский
 - ☐ Немецкий
 - ☐ Французский
 - ☐ Китайский
 - ☐ Другое (указать):
- (5) Как бы вы оценили свой текущий уровень владения этим языком (по шкале CEFR)?
- ☐ A1 – Начальный
 - ☐ A2 – Элементарный
 - ☐ B1 – Средний
 - ☐ B2 – Выше среднего
 - ☐ C1 – Продвинутый
 - ☐ C2 – Свободный
 - ☐ Затрудняюсь ответить

Блок 3. Языковые приоритеты и потребности

- (6) Какие иностранные языки, по вашему мнению, являются наиболее важными для геологов в международной практике? (можно выбрать несколько)
- ☐ Английский
 - ☐ Французский
 - ☐ Испанский
 - ☐ Китайский
 - ☐ Немецкий
 - ☐ Другое (указать):
- (7) Почему вы считаете эти языки важными? (открытый вопрос)
-
-

- Блок 4. Виды речевой деятельности (по шкале от 1 до 5) (1 – совсем не важно; 5 – критически важно)**
- (8) Оцените значимость следующих умений для вашей будущей профессии:

Умение	Оценка (1-5)
Читать научные статьи по геологии	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Читать технические отчеты и паспорта месторождений	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Писать краткие описания (резюме, аннотации)	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Вести деловую переписку	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Говорить на профессиональные темы	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Делать устные презентации	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Понимать устные выступления (лекции, конференции)	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Блок 5. Жанровые дефициты

- (9) С какими типами текстов на иностранном языке вы чувствуете себя наименее уверенно? (можно выбрать несколько)
- ☐ Научные статьи
 - ☐ Геологические отчеты
 - ☐ Презентации
 - ☐ Электронные письма и деловая переписка
 - ☐ Лицензионная / регулятивная документация
 - ☐ Описания месторождений
 - ☐ Методические руководства/инструкции
 - ☐ Другое (указать):
- (10) Какие темы/жанры вы хотели бы дополнительно изучать на курсах иностранного языка? (открытый вопрос)
-

Блок 6. Оценка текущего курса и предполагаемое использование языка

- (11) Соответствует ли содержание курса иностранного языка тем задачам, с которыми вы столкнетесь в профессии?
- ☐ Полностью соответствует
 - ☐ Частично соответствует
 - ☐ Не соответствует
 - ☐ Трудно сказать
- (12) Как вы предполагаете использовать иностранный язык в своей будущей профессиональной деятельности? (можно выбрать несколько)
- ☐ Работа в международной компании
 - ☐ Зарубежные стажировки / экспедиции
 - ☐ Публикации научных статей
 - ☐ Участие в международных конференциях
 - ☐ Работа с англоязычным оборудованием / инструкциями
 - ☐ Поддержание профессиональной переписки
 - ☐ Другие цели (указать):
- (13) Что, по вашему мнению, можно улучшить в программе по иностранному языку для студентов-геологов? (открытый вопрос)
-

Спасибо за участие!

Если у вас есть дополнительные комментарии, вы можете оставить их ниже:

.....

От студента к профессионалу: как различия устной и письменной академической речи формируют риторическую зрелость

Д. Р. Гарибеянц 

Российский государственный социальный университет, Москва, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

Введение: Устная и письменная академическая речь в университете выполняют не только коммуникативные, но и формирующие функции: через овладение этими двумя модальностями будущий специалист учится представлять знания в профессиональной среде. Однако различия между устной и письменной реализациями академического дискурса редко рассматриваются как фактор, требующий педагогически осмысленного вмешательства. Особенно мало изучены эти различия в локальных образовательных контекстах, где отсутствует системная подготовка к мультимодальной академической коммуникации.

Цель: Настоящее исследование направлено на выявление риторических и структурных различий между устной и письменной формами академического дискурса в профессионально-ориентированной среде, а также на осмысление того, как эти различия могут быть использованы для оптимизации подготовки студентов, аспирантов и преподавателей.

Материалы и методы: Корпус исследования включал 60 текстов: 30 устных (записи академических выступлений) и 30 письменных (опубликованные статьи), собранных от респондентов четырех направлений обучения и преподавания – юриспруденция, ИТ, педагогика и биомедицина. Применялись методы корпусной разметки, дискурсивного анализа и частотной статистики. Анализ проводился по пяти параметрам: когезия, авторская позиция, номинализация, структурная организация, коммуникация с аудиторией.

Результаты: Выявлены устойчивые медиальные различия: устная речь характеризуется большей авторской эксплицитностью, прямыми стратегиями взаимодействия и преобладанием глагольных конструкций; письменная – высокой степенью номинализации, плотностью концептов и формализованной риторикой. Различия усиливаются в зависимости от уровня респондента: преподаватели демонстрируют наибольшую риторическую осознанность, студенты – наименьшую. Аспиранты занимают переходную позицию и требуют особой педагогической поддержки.

Выводы: Устная и письменная академическая речь формируют различные стороны профессиональной компетентности. Эффективная подготовка должна учитывать медиальную специфику дискурса и включать интегрированные форматы обучения, позволяющие развивать гибкость риторического поведения и осознанное владение жанровыми средствами в разных формах академической коммуникации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

академический дискурс; устная академическая речь; письменная академическая речь; риторическая структура; подготовка специалистов; мультимодальная коммуникация

Для цитирования:

Гарибеянц, Д. Р. (2025). От студента к профессионалу: как различия устной и письменной академической речи формируют риторическую зрелость. *Журнал работа и карьера*, 4(1), 46–56. <https://doi.org/10.56414/jeac.2025.1.100>

Корреспонденция:

Диана Рубеновна Гарибеянц
garibyantsdr@mrgi.ru

Заявление о доступности

данных: данные текущего исследования доступны по запросу у корреспондирующего автора.

Поступила: 09.02.2025

Поступила после

рецензирования: 17.03.2025

Принята к публикации:

20.03.2025

© Гарибеянц Д. Р., 2025

Конфликт интересов:

авторы сообщают об отсутствии конфликта интересов.



From Student to Professional: How Differences Between Spoken and Written Academic Discourse Shape Rhetorical Maturity

Diana R. Garibeyants 

Russian State Social University, Moscow, Russian Federation

ABSTRACT

Introduction: Spoken and written academic discourse in the university context serves not only communicative but also formative functions. Through mastering both modalities, future professionals learn how to present knowledge within their disciplinary fields. However, differences between spoken and written forms of academic discourse are rarely addressed as a pedagogically significant issue. These distinctions are especially underexplored in local educational contexts, where systematic training in multimodal academic communication is often lacking.

Purpose: This study aims to identify rhetorical and structural differences between spoken and written forms of academic discourse in a professionally-oriented university environment and to explore how these differences can be used to improve the preparation of students, doctoral candidates, and university instructors.

Materials and Methods: The corpus for this research consisted of 60 texts: 30 spoken (recordings of academic presentations) and 30 written (published academic articles), collected from respondents representing four academic and professional domains – law, information technology, education, and biomedicine. The study employed methods of corpus annotation, discourse analysis, and frequency-based statistics. The analysis focused on five key parameters: cohesion, authorial stance, nominalization, rhetorical structure, and audience-directed communication strategies.

Results: The findings reveal stable modality-based distinctions: spoken discourse is marked by greater authorial explicitness, direct engagement strategies, and a prevalence of verbal constructions, while written discourse is characterized by a higher degree of nominalization, conceptual density, and formalized rhetorical presentation. These differences are further accentuated across educational levels: instructors demonstrate the highest degree of rhetorical awareness, while students show the least. Doctoral candidates occupy a transitional position and require specific pedagogical support.

Conclusion: Spoken and written academic discourse shape different dimensions of professional competence. Effective academic training should take into account the modality-specific nature of discourse and include integrated instructional formats that foster rhetorical adaptability and genre awareness in both spoken and written forms of academic communication.

KEYWORDS

academic discourse; spoken academic language; written academic language; rhetorical structure; professional training; multimodal communication.

For citation:

Garibeyants, D. R. (2025). From Student to Professional: How Differences Between Spoken and Written Academic Discourse Shape Rhetorical Maturity. *Journal of Employment and Career*, 4(1), 46–56. <https://doi.org/10.56414/jeac.2025.1.100>

Correspondence:

Diana R. Garibeyants
garibeyantsdr@mgri.ru

Data Availability Statement:

Current study data is available upon request from the corresponding author.

Received: 09.02.2025

Revised: 17.03.2025

Accepted: 20.03.2025

© Garibeyants, D. R., 2025

Declaration of Competing Interest:

none declared.



ВВЕДЕНИЕ

Академический дискурс в университете – это не просто средство передачи знаний, но и механизм формирования профессиональной идентичности. Именно в процессе овладения различными форматами академической речи будущий специалист учится мыслить в категориях своей дисциплины, структурировать аргументацию, представлять результаты и вступать в профессиональное взаимодействие. В этом контексте устный и письменный дискурс выступают как два взаимодополняющих канала профессиональной социализации, каждый из которых предъявляет специфические риторические, когнитивные и жанровые требования.

В образовательной практике часто сохраняется дисбаланс: внимание обучающихся сосредоточено преимущественно на письменной форме, ассоциируемой с научной статьей, курсовой работой, отчетом. В то же время устные формы академической коммуникации (лекция, защита проекта, конференционное выступление и т.д.) остаются недостаточно изученными и формализованно преподаваемыми, хотя именно они являются первичным полем профессионального высказывания в естественной среде. Современные исследования подчеркивают, что эффективная подготовка к профессиональному дискурсу невозможна без координированного развития обеих модальностей – устной и письменной (Myers & Chen, 2024; Zou & Zhang, 2022).

Между тем, лингвистические и риторические различия между устной и письменной формой академической речи описаны достаточно подробно. Работы Chafe & Danielewicz (1987), Biber et al. (2004) и Tannen (1982) убедительно показывают, что эти модальности различаются не только по структуре предложения, плотности информации и уровню формализации, но и по характеру когнитивных процессов, стоящих за их порождением. Устная речь более процессуальна, ситуативно обусловлена и требует от говорящего интерактивных стратегий управления вниманием. Письменная – результативна, концептуально уплотнена, требует от автора аналитического самоконтроля и стилистической экономии.

В академическом контексте это означает, что владение обоими модусами – не просто стилистическая гибкость, а условие полноценного профессионального развития. Как подчеркивает Hyland (2005), академическое письмо формирует «публичное лицо исследователя», а устная речь – его способность вступать в научный диалог. При этом авторская позиция, метадискурсивные элементы и когезивные стратегии реализуются по-разному в зависимости от модальности. Последние исследования в области подготовки специалистов STEM-направлений также указывают на важность мультимодального риторического обучения как условия развития гибкой коммуникативной компетентности (Hyland & Fuming,

2019, 2025; Chang & Li, 2023). Исследования Flowerdew & Miller (1997) и Thompson (2003) показывают, что эффективная устная академическая коммуникация требует не меньшего внимания к структурированию и жанровой специфике, чем письменная. В российском образовательном контексте системные различия между устным и письменным академическим дискурсом изучаются фрагментарно (см.: Скорикова и Орлов, 2017; Исаева, 2020), что ограничивает возможности выстраивания целостных программ подготовки, способных учитывать медиальную специфику академической коммуникации и разный уровень риторической зрелости у студентов, аспирантов и преподавателей.

Цель настоящего исследования – сопоставить особенности устной и письменной академической речи в корпусе текстов, созданных представителями разных образовательных уровней (магистрантами, аспирантами, преподавателями) в рамках профессионально-ориентированного дискурса. Задача исследования: не просто описать лингвистические различия, но выявить их педагогическое значение для формирования умений, необходимых специалисту для уверенного и адекватного речевого поведения в разных академических ситуациях.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Дизайн исследования

Исследование реализовано в рамках сравнительного дизайна с элементами контрастивного анализа, что позволило сопоставить две медиальные модальности академического дискурса (устную и письменную) при сохранении сходных тематических и жанровых условий. Методология основана на корпусно-дискурсивном подходе (Biber et al., 2007; Hyland, 2005), в сочетании с качественным анализом прагматических и риторических особенностей порожденного респондентами текста. Основной единицей анализа выступал законченный фрагмент академической коммуникации (абзац или тематически цельный сегмент речи), а процедура кодирования была ориентирована на выявление повторяющихся дискурсивных паттернов, характерных для каждой модальности.

Участники

В исследовании приняли участие 30 респондентов, регулярно вовлеченных в профессионально-ориентированный академический дискурс в рамках своих образовательных и научных практик. Среди них – 20 студентов (11 женщин, 9 мужчин) и 10 преподавателей (6 женщин, 4 мужчины). Возраст участников варьировался от 22 до 56 лет.

Студенческая группа включала магистрантов и аспирантов по направлениям: «Юриспруденция» ($n = 6$), «Ин-

формационные технологии и анализ данных» ($n = 5$), «Педагогическое образование» ($n = 5$), «Биомедицина» ($n = 4$). Все студенты ранее проходили курсы по академическому письму, устной презентации и деловому общению, а также участвовали в научных конференциях или готовили письменные исследовательские работы в рамках своих программ.

Преподавательская группа представлена специалистами с опытом преподавания от 8 до 25 лет, работающими в университетах Москвы (РУДН и МГРИ). Пять преподавателей представляют юридический и управленческий профиль, двое – ИТ направление, еще трое – биомедицинскую и педагогическую области. Все преподаватели имеют опыт публикаций в научных журналах и участия в международных конференциях, что позволяет говорить об их системной вовлеченности в академическую коммуникацию.

Корпус

Корпус составлен из 40 текстов, поровну распределенных между устной и письменной модальностями. Все материалы были собраны в 2024 году с согласия участников и с анонимизацией персональных данных. Тематически и жанрово тексты сопоставимы: они представляют собой фрагменты научных выступлений и письменных работ, отражающих профессионально-ориентированную проблематику.

Устные тексты

30 устных выступлений были записаны в естественных условиях – на защите магистерских проектов и конференциях. Тексты включают:

- (1) 10 презентаций магистров (по 7–10 минут), выполненных в PowerPoint-формате с устным комментарием;
- (2) 10 презентаций аспирантов (по 7–10 минут), выполненных в PowerPoint-формате с устным комментарием
- (3) 10 преподавательских выступлений (отрывки лекций, докладов на профильных конференциях).

Каждое выступление транскрибировалось с согласия респондентов. Средний объем транскрибированного текста – 1100 слов. При этом соблюдалась сегментация на смысловые блоки: введение, постановка проблемы, изложение аргументов, вывод.

Письменные тексты

30 письменных академических текстов включали:

- (1) 10 статей, опубликованных магистрами перед защитой своих выпускных работ;
- (2) 10 статей, опубликованных магистрами перед защитой кандидатской диссертации;

- (3) 10 публикаций оригинальных эмпирических исследований, опубликованных преподавателями.

Тематика статей соответствовала профессиональной специализации участников. Например, тексты юристов касались регулирования цифровых платформ и административного судопроизводства; работы биомедиков – молекулярной диагностики; педагогов – дидактических моделей; ИТ-специалистов – анализа алгоритмов и моделей машинного обучения. Все рукописи были выполнены по модели IMRaD. Из каждого письменного текста для анализа извлекался сегмент объемом около 1000–1200 слов, содержащий ключевые разделы: постановка проблемы, аргументация и обобщение.

Методы

Анализ данных проводился по смешанной методологии с преобладанием качественного дискурсивного подхода, поддержанного количественной верификацией частотных характеристик.

Транскрибирование и разметка

Устные тексты транскрибировались вручную с последующим делением на дискурсивные единицы. Письменные тексты прошли предварительную фильтрацию для удаления метаданных (номеров страниц, ссылок и форматирования).

Кодировка и категоризация

В обоих подкорпусах выделялись следующие показатели:

- (1) средства логической когезии (лексические повторения, логические связки, параллелизм);
- (2) формы выражения авторской позиции (модальные глаголы, вводные конструкции, маркированная персональность);
- (3) степень формализации и номинализации;
- (4) структура риторической организации (наличие и эксплицитность переходов между частями);
- (5) коммуникация с аудиторией.

Результаты анализа сопоставлялись по медиальным параметрам (устный / письменный), с акцентом на различия между уровнем коммуникативного опыта (обучающиеся vs преподаватели).

РЕЗУЛЬТАТЫ

Анализ корпуса продемонстрировал стабильные различия между устной и письменной модальностями академического дискурса по ряду параметров, связанных как с формой выражения, так и с глубиной концептуализации содержания. Ниже представлены ключевые результаты, организованные по аналитическим категориям, выделенным на этапе кодировки.

Средства логической когезии

Сопоставление устных и письменных текстов по частоте использования логико-связующих элементов показало существенные различия как между модальностями, так и между уровнями профессионального и коммуникативного опыта респондентов (Таблица 1).

Согласно Таблице 1, письменные тексты аспирантов и преподавателей демонстрируют наиболее высокую насыщенность когезивными средствами (в среднем 14,2 маркера на 1000 слов). Эта насыщенность говорит о сформированной риторической компетенции и умении выстраивать логические связи в сложной аргументативной структуре текста. У студентов, несмотря на соответствующую жанровую рамку, данный показатель оказался вдвое ниже – 7,9 на 1000 слов, что может свидетельствовать о незрелости письменного академического стиля, выражающейся в меньшем внимании к логической связности.

В устной модальности различия менее выражены, однако сохраняются. Преподавательские выступления содержали в среднем 6,3 когезивных маркера на 1000 слов, тогда как у студентов этот показатель был почти вдвое ниже – 3,8. Устная форма требует другой организации связности: здесь большую роль играют повторы, параллельные конструкции и эмфатические вводные, не всегда фиксируемые в корпусных подсчетах, но создающие эффект риторической связности. Тем не менее, преподаватели активнее эксплицировали переходы между смысловыми блоками, используя устойчивые фразы вроде *теперь, с вашего позволения, перейдем к следующему аспекту* или *возвращаясь к ранее обозначенной проблеме*.

Процент явных риторических переходов в устных выступлениях преподавателей составил 76% (в 8 из 10 текстов они были представлены в явной форме не менее трех раз). У студентов такой уровень эксплицитности наблюдался лишь в 41% случаев. Это подтверждает, что опытные коммуникаторы лучше осознают требования устного академического жанра и формируют его структуру с опорой на аудиторию.

Таким образом, медиальная модальность не только определяет тип связующих средств (формальные логические маркеры в письменной речи против эмфатических и диалогических – в устной), но и обостряет различия между респондентами разного уровня академического становления. Преподаватели, обладая рефлексивным контролем за риторическим оформлением, адаптируют свою речь к контексту, тогда как студенты (особенно в письменной форме) демонстрируют лишь частичное владение средствами когезии, чаще воспроизводя шаблонные связки без глубокого понимания их функции.

Формы выражения авторской позиции

Одним из показательных различий между устной и письменной формами академического дискурса стало то, как участники исследования выражают собственную позицию. Обнаружилось, что модальность (устная или письменная) напрямую влияет на риторический выбор, а уровень профессионального опыта определяет степень стилистической сдержанности и стратегического использования авторского «я».

Согласно Таблице 2, наибольшее количество прямых выражений авторской позиции встречается в устных выступлениях студентов – 5,2 на 1000 слов. Студенты чаще используют *я считаю, мы полагаем, я бы хотел подчеркнуть*, не всегда различая академическое и разговорное взаимодействие. Авторское «я» в студенческих презентациях работает как способ установить контакт с аудиторией, но зачастую используется избыточно и вне функциональной нагрузки. Аспиранты демонстрируют умеренное снижение частотности – 4,1 маркера, что может указывать на начало риторической рефлексии. Они реже прибегают к эмоционально окрашенным формулировкам, а некоторые заменяют прямое «я» на конструкцию *в данной работе предполагается*, сохраняя при этом общее стремление к ангажированности.

Таблица 1
Частотность когезивных маркеров и доля явных риторических переходов в устных текстах

Группа	Когезивные маркеры на 1000 слов	Доля явных риторических переходов (устные тексты) (%)
Письменные тексты		
Студенты	7,9	–
Аспиранты / Преподаватели	14,2	–
Устные выступления		
Студенты	3,8	41
Преподаватели	6,3	76

Таблица 2
Частотность эксплицитных маркеров авторской позиции (на 1000 слов)

Группа	Эксплицитные маркеры авторской позиции
Устные выступления	
Студенты	5,2
Аспиранты	4,1
Преподаватели	3,6
Письменные тексты	
Студенты	2,1
Аспиранты	1,4
Преподаватели	0,9

В группе преподавателей зафиксирован самый низкий уровень эксплицитной авторской позиции в письменной модальности (0,9 маркера), что отражает осознанное стремление к формализации и объективированию текста. Однако в устной речи преподаватели все же используют авторскую позицию чаще, чем в письменной – 3,6 маркера. Эти проявления, как правило, более выверены: *я на этом настаиваю, мне важно подчеркнуть, что, я обращаю ваше внимание* – фразы, подчиненные задаче управления вниманием и установления экспертной дистанции. С другой стороны, в письменных текстах аспиранты еще сохраняют тенденцию к персональной подаче (1,4 маркера), но уже начинают перенимать стратегию формализации. Преподаватели в этом смысле демонстрируют окончательно сформированную научную идентичность, где автор не говорит от себя, а представляет знание через структурно-логическую аргументацию.

Сопоставление данных из таблицы позволяет сделать два ключевых вывода. Во-первых, устная форма дискурса допускает большее выражение авторской позиции на всех уровнях, что подтверждает представление об устной речи как более вовлеченной и ориентированной на непосредственную реакцию слушателя. Во-вторых, уровень профессионального опыта напрямую коррелирует с падением частотности эксплицитного “я” в письменных текстах, что говорит о выработке соответствующей научной установки – не высказывать себя напрямую, а строить аргументацию через структурированные связки и обезличенные формулы. Таким образом, переход от самопрезентации в текста студентом к аспиранту и далее к преподавателю можно наблюдать и в лингвистических маркерах авторской позиции – он проявляется не только в снижении количественных показателей, но и в изменении их функций: от коммуникативной до риторико-методологической.

Формализация и номинализация

Вполне ожидаемо, письменный академический дискурс оказался более формализованным по сравнению с устным – прежде всего, за счет более высокого уровня номинализации. Под номинализацией в данном случае понимается использование отвлеченных именных конструкций вместо глагольных форм, что соответствует установкам на объективность, научную абстракцию и структурную плотность изложения.

Как следует из Таблицы 3, в письменных текстах преподавателей индекс номинализации достиг максимального значения – 3,1:1, что означает преобладание отвлеченных существительных над глагольными формами в соотношении более чем три к одному. Это свидетельствует о высокой степени абстрагирования и научной концептуализации, характерной для зрелого академи-

ческого письма. Особенно часто встречались формы типа *параметризация, структурирование, реализация взаимодействия* – типичные маркеры текстов, ориентированных на теоретическое моделирование или интерпретацию эмпирических данных.

Аспиранты также продемонстрировали выраженную тенденцию к номинализации в письменных текстах (2,4:1), однако их стиль был менее перегружен отвлеченными формами, а тексты – в целом более процедурными. На этом уровне происходил переход от описательной речи к аналитической, однако без полного отказа от глагольной динамики. Студенты, напротив, в письменных работах демонстрировали умеренный уровень формализации – 1,7:1, что может быть отражением учебной модели: стремления соответствовать жанру без полного понимания его риторических механизмов.

В устных выступлениях индекс номинализации существенно снижался у всех категорий респондентов. Даже у преподавателей он не превышал 1,2:1 – то есть именные конструкции использовались примерно наравне с глагольными. Устная речь предполагает линейность, динамичность и большую доступность для слушателя, а значит – акцент на действия, процессы, причинно-следственные связи, оформленные через глаголы. У студентов этот индекс оказался ниже единицы (0,9:1), что говорит о доминировании действий над абстракциями: *мы рассмотрели, они анализируют, я покажу вам* – типичные формулы их презентаций. Аспиранты в устной модальности находились в переходной зоне (1,0:1), демонстрируя тенденцию к использованию терминов, но при этом сохраняли живой, ориентированный на аудиторию ритм. Преподаватели в устных выступлениях чаще, чем остальные, совмещали абстрактные существительные с поясняющими глагольными фразами, что позволяло им варьировать уровень абстракции в зависимости от фрагмента (например: *вопрос институционализации власти мы рассматриваем в рамках модели*).

Таблица 3

Индекс номинализации в устных и письменных текстах

Группа	Индекс номинализации (именные : глагольные конструкции)
Письменные тексты	
Студенты	1,7:1
Аспиранты	2,4:1
Преподаватели	3,1:1
Устные выступления	
Студенты	0,9:1
Аспиранты	1,0:1
Преподаватели	1,2:1

В целом, данные подтверждают, что индекс номинализации – надежный показатель степени формализации и когнитивной плотности академического текста, который существенно зависит как от модальности, так и от профессионального уровня автора. Письменный дискурс требует стратегической формализации, особенно в научной статье, тогда как устный – допускает гибкость и опору на глагольную динамику как средство доступного объяснения.

Структура риторической организации

Сравнительный анализ письменных и устных академических текстов участников выявил устойчивые различия как в глубине реализации жанровой структуры, так и в умении маркировать логические переходы между смысловыми блоками. Эти различия проявляются по линии профессионального опыта и в значительной степени зависят от модальности высказывания.

В письменных текстах всех групп прослеживалась ориентация на базовую академическую модель IMRaD (введение, методы, результаты, обсуждение). Однако уровень ее реализации варьировался существенно. Преподаватели и аспиранты строго следовали жанровой логике, четко разграничивая риторические функции абзацев. Например, в текстах преподавателей разделы результатов не включали интерпретаций, обсуждение выстраивалось на сопоставлении с литературой, а заключения не дублировали проблематику. У аспирантов наблюдалась схожая структура, хотя переходы между разделами порой теряли четкость при переходе к обсуждению. У студентов, напротив, регулярно фиксировалось смешение функций: введение часто включало оценочные суждения, а обсуждение – повторы результатов. Особенно выражено это было в текстах магистрантов педагогического и юридического профиля, где повествовательная логика подменяла аналитическую композицию. Такие нарушения указывали на формальное знание структуры IMRaD без понимания ее риторической функции.

Ситуация в устной модальности оказалась еще более показательной. Здесь ключевым индикатором уровня риторической зрелости выступало наличие или отсутствие явных переходных конструкций между смысловыми сегментами выступления (Таблица 4).

Таблица 4

Частота явно маркированных переходов в устной речи (в % от общего числа выступлений группы)

Группа участников	Количество выступлений (%)
Преподаватели	89
Аспиранты	72
Студенты	58

По данным Таблицы 4, преподаватели демонстрируют уверенное владение структурой устного научного выступления: в 89% случаев в их презентациях были четко артикулированы переходы между логическими блоками – *теперь перейдем к методологической части, позвольте кратко обозначить результаты, в заключение я подчеркну*. Эти сигнальные выражения не просто соединяли части доклада, но организовывали восприятие слушателя, задавали ритм и усиливали риторическую цельность выступления. Аспиранты также активно использовали переходные маркеры (72%), хотя чаще ограничивались базовыми формулами типа *далее рассмотрим, теперь хотелось бы перейти, в следующем разделе*. Тем не менее, у них прослеживается формирующийся навык логической разметки выступления, особенно в случаях, когда презентация сопровождалась структурированным визуальным рядом. Наименее выраженной была структурная маркировка у студентов: только 58% презентаций включали более одного четкого переходного маркера. При этом характер формулировок часто носил бытовой или неакадемичный оттенок: *ну, давайте перейдем, следующий слайд, а теперь...* В ряде случаев наблюдалось и полное отсутствие переходных конструкций, что делало речь фрагментарной и затрудняло аудитории выстраивание когерентной логики выступления.

Данные таблицы наглядно показывают, что способность к управлению риторической структурой (как в письменной, так и в устной модальности) формируется поэтапно: от формального следования структуре у студентов, через частичную стилистическую адаптацию у аспирантов, к полному, осознанному риторическому контролю у преподавателей. Переходные маркеры при этом играют не второстепенную, а организационно-смысловую роль, особенно в устной научной речи, где отсутствие визуальной стабилизации текста компенсируется языковыми сигнальными средствами.

Коммуникация с аудиторией

Одним из наиболее явных различий в академическом дискурсе стало участие адресата в структуре высказывания. В устной речи, в отличие от письменной, коммуникативная направленность на слушателя – обязательный элемент. Однако способы реализации этой направленности различаются в зависимости от уровня респондента.

Таблица 5

Частотность стратегий обращения к аудитории в устной речи (на 1000 слов)

Группа участников	Количество употреблений (на 1000 слов)
Студенты	6,8
Аспиранты	5,3
Преподаватели	7,1

Как видно из Таблицы 5, наиболее активно коммуникативные стратегии, ориентированные на слушателя, использовались в устных выступлениях преподавателей – в среднем 7,1 случая на 1000 слов. Это подтверждает их способность целенаправленно управлять вниманием аудитории, делая акценты и структурируя восприятие. В их выступлениях регулярно встречались метатекстуальные конструкции: *как уже было сказано, давайте вернемся, это мы обсудим позже, позвольте зафиксировать главное*. Такие формулы выступают не просто как вежливые или оформительские элементы, а как риторические маркеры контроля над речевым потоком.

Студенты – вторая по активности группа (6,8 на 1000 слов), но их стратегии носили более непосредственный, а порой и импровизационный характер. Часто встречались формулы *уважаемые коллеги, давайте посмотрим, если вы помните, вот это интересно*. Эти элементы скорее указывали на стремление наладить контакт, чем на продуманное управление структурой. При этом в письменных работах этих же студентов обращения к адресату отсутствовали полностью – текст строился вокруг описания и изложения, без следов взаимодействия с читателем.

Аспиранты регистрировали переходную позицию. Их тексты демонстрировали умеренную риторическую вовлеченность: 5,3 случая на 1000 слов. Они использовали менее экспрессивные формулы (*следует обратить внимание, можно видеть, обратите внимание на следующее*), что отражает стремление сохранить баланс между научной отстраненностью и живым общением. В некоторых случаях наблюдалась внутренняя борьба между желанием объяснить и необходимостью сохранить академическую дистанцию.

В письменной модальности ни одна из групп не использовала стратегии прямого обращения. Здесь структура текста строилась вокруг метадискурсивных конструкций и ссылок на научный контекст: *данное исследование направлено на, в настоящей работе предпринята попытка, вопрос рассмотрен в рамках теории*. В этих случаях обращение к читателю реализовывалось не через коммуникативный акт, а через жанровое самопозиционирование, направленное на обоснование научной значимости и формальное включение в академическое сообщество.

Устная академическая речь не просто допускает, а требует речевых стратегий взаимодействия с аудиторией – однако их риторическая природа и уровень осознанности варьируются. Студенты чаще используют непосредственные средства контакта, преподаватели – стратегически управляют вниманием слушателя. Аспиранты же демонстрируют процесс перехода от интуитивной коммуникативности к отобранной академической риторике.

Результаты данного исследования демонстрируют, что медиальная форма существенно влияет на дискурсивную реализацию профессионально-ориентированной академической речи. Письменные тексты задают жесткие рамки формализации, снижая долю персональной ангажированности, но повышая плотность концептуальных структур. Устные тексты, напротив, требуют эксплицитной структуры и ориентации на слушателя. Эти различия усиливаются по мере роста профессионального и коммуникативного опыта: преподаватели гораздо более осознанно варьируют риторические стратегии в зависимости от медиума, в то время как студенты чаще механически переносят письменные практики в устные форматы или наоборот.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные в ходе исследования данные позволяют сделать важные выводы не только о системных различиях между устным и письменным академическим дискурсом, но и о конкретных трудностях, с которыми сталкиваются представители разных профессиональных и образовательных групп при их реализации. Эти различия следует интерпретировать не как естественные вариации, а как учебно-диагностические сигналы, указывающие на пробелы в подготовке к академической коммуникации – особенно в ситуациях, когда специалист должен одинаково уверенно владеть обоими модулями представления знаний.

Прежде всего, данные подтверждают выводы, сделанные в работах Hyland (2005) и Biber et al. (2007), о том, что письменная и устная академическая коммуникация не являются простыми модификациями одного и того же дискурса. Они требуют различных риторических стратегий, различного объема когнитивной переработки информации и различной логики построения аргументации. Эта специфика особенно остро проявилась в анализе номинализации и структурной плотности, где студенты в устной речи демонстрировали склонность к глагольным, событийно-ориентированным конструкциям, а преподаватели – к высокоабстрактному, концептуальному языку в письменной форме. При этом именно аспиранты, как показало исследование, оказались в уязвимом положении между этими двумя полюсами. Они уже утрачивают студенческую спонтанность, но еще не приобрели риторической рефлексии, позволяющей точно подбирать средства выражения в зависимости от модальности. Это подтверждает тезис, сформулированный в работах Mauranen (2010) и Tardy (2011), о том, что переход от «обучаемого» к «ученому» сопровождается не столько наращиванием знаний, сколько формированием академического самосознания, риторической осознанности и гибкости.

С педагогической точки зрения, различия, выявленные между группами, следует использовать как основу для

дифференцированной стратегии обучения академическому дискурсу. Во-первых, программы академического письма и публичной научной коммуникации не должны рассматриваться изолированно. На практике будущие специалисты (будь то юристы, IT-эксперты, педагоги или биомедики) будут постоянно переключаться между письменной и устной формами представления знаний – от заявки на грант до научного выступления, от публикации в журнале до лекции студентам. Следовательно, обучение должно быть интегративным, включающим параллельное развитие умений по структурированию и риторическому оформлению речи в обеих модальностях.

Во-вторых, учитывая, что студенты активно используют эксплицитную авторскую позицию в устной речи, но теряются в формализованной письменной среде, обучение должно включать разъяснение функциональной природы авторского «я». Здесь важно не просто запретить или разрешить его использование, а показать, в каком контексте оно усиливает аргумент, а в каком – ослабляет его. Tang & John (1999) подчеркивают, что продуктивное использование авторской позиции связано с жанровой и прагматической грамотностью, а не с механическим копированием риторических формул.

В-третьих, результаты по переходным структурам и средствам когезии позволяют утверждать, что слушатель и читатель по-разному требуют «навигации» по тексту. Устный текст, особенно академический, нуждается в четко артикулированных риторических переходах – и здесь преподаватели показали наилучшие результаты. Однако, как показывают исследования Flowerdew & Miller (1997), даже подготовленные слушатели теряют нить рассуждения при отсутствии явных сигнальных конструкций. Поэтому на занятиях по научному выступлению следует уделять особое внимание не просто содержанию речи, а ее интерпретативной логистике – формированию переходов, анонсированию структуры, метатекстуальной разметке.

Наконец, высокий уровень коммуникативной направленности речи у преподавателей (7,1 стратегии обращения на 1000 слов), выявленный в настоящем исследовании, должен быть институционализирован в обучении как норма. Направленность на аудиторию – не побочный эффект педагогического опыта, а необходимый риторический навык, формируемый через практику. Это означает, что в подготовке специалистов нужно вводить задания, требующие не только структурировать аргумент, но и «сопровождать» его риторически: комментировать, управлять вниманием, фиксировать смысловые вехи.

Таким образом, выявленные различия не только эмпирически подтверждают расслоение академического дискурса по модальностям и уровням, но и задают практически применимую траекторию обучения: от стили-

стической расплывчатости к риторической дисциплине, от интуитивной спонтанности к рефлексивному выбору, от формального следования структуре к осознанному владению дискурсом как инструментом профессионального влияния.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование подтвердило: различия между устным и письменным академическим дискурсом носят не только модальный, но и профессионально-сформированный характер. Они варьируются в зависимости от уровня подготовки, специализации и степени риторической зрелости участника. Эти различия – не случайны и не формальны. Они системно отражают то, как будущие и действующие профессионалы мысли формируют, представляют и оправдывают свои знания в академическом пространстве – устно или письменно, перед коллегами, экспертами, студентами или внешними стейкхолдерами.

С педагогической точки зрения это означает, что подготовка специалистов в университетах должна учитывать специфику двухформатного (устного и письменного) академического дискурса не как абстрактную риторическую задачу, а как профессиональную необходимость. Преподаватель, врач, инженер, юрист или IT-аналитик не может быть ограничен только навыками письменной аргументации или только устной презентации. Его компетентность в XXI веке включает способность свободно переключаться между форматами, структурировать информацию под задачу и адресата, управлять вниманием аудитории и стилем аргумента.

Результаты исследования позволяют предложить конкретные педагогические решения. Для студентов: необходимо усиление связки между письменным и устным тренингом, с акцентом на обоснование риторических решений, а не только на формальное воспроизведение шаблонов. В частности, целесообразно внедрение задач, предполагающих конверсию текста – например, «превратите введение вашей статьи в устную аннотацию» или «напишите заключение по мотивам устного выступления». Для аспирантов необходима работа не только над содержанием и методами исследований, но и над академическим голосом в двух регистрах. Аспирант должен понимать, как одно и то же знание подается по-разному: через аналитическую плотность письма и через риторическую прозрачность устной речи. Для преподавателей результаты подчеркивают значимость их собственной речевой модели как обучающего инструмента. Они уже демонстрируют зрелую риторическую организацию устного дискурса, и важно, чтобы эта компетентность становилась предметом рефлексии и осознанной передачи – особенно в контексте подготовки курсов по академическому письму, публичным выступлениям и жанровой адаптации.

Ограничения исследования

Исследование было ограничено тремя параметрами. Во-первых, корпус охватывал лишь четыре профессиональные области (право, IT, биомедицина, педагогика), что не позволяет обобщать выводы на все академические дисциплины. Во-вторых, фокус был сделан на структуре, лексике и когезии, тогда как интонационные, просодические и визуальные особенности устного дискурса не анализировались. В-третьих, выборка не включала иноязычных студентов, что ограничивает применимость данных к межкультурным ситуациям академической коммуникации.

Перспективы дальнейших исследований

В дальнейшем представляется перспективным расширение корпуса за счет других дисциплин (экономика, математика, социология), а также включение мульти-

модальных параметров: жестикуляции, сопровождения речи визуальным рядом, структуры слайдов. Отдельного внимания заслуживает изучение рефлексивного компонента – как студенты и преподаватели осмысливают собственные речевые решения и модифицируют их в зависимости от задач и аудиторий. Наконец, интересным направлением будет сравнительное исследование аналогичных стратегий у профессионалов, работающих в международной среде и вынужденных код-переключаться между языками и академическими традициями.

В целом, проведенное исследование показывает: эффективная академическая коммуникация – это не универсальный навык, а настраиваемая система, опирающаяся на модальность, контекст, цель и опыт. И именно педагогика, основанная на эмпирических различиях, а не на риторических догмах, способна подготовить профессионала, свободно владеющего академическим дискурсом в обоих измерениях – устным и письменном.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Скорикова, Т. П., & Орлов Е. А. (2017). Жанровые особенности устной научной коммуникации: концепция лингвистического описания. *Вестник СВФУ*, (5), 117–126.
- Исаева, А. А. (2020). Маркеры дифференциации спонтанной подготовленной звучащей речи. *Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*, (4), 37–45. <https://doi.org/10.17308/lic.2020.4/3078>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (2004). *Longman grammar of spoken and written English*. Pearson Education.
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (2007). *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. John Benjamins.
- Chafe, W., & Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 83–113). Academic Press.
- Chang, Y. Y., & Li, Y. (2023). Multimodal academic communication in English as a lingua franca settings: The role of oral and written modes in disciplinary identity construction. *Journal of English for Academic Purposes*, 61, 101202. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101202>
- Flowerdew, J., & Miller, L. (1997). The teaching of academic listening comprehension and the question of authenticity. *English for Specific Purposes*, 16(1), 27–46. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(96\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(96)00030-5)
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K., & Fuming, J. (2019). *Academic discourse and global publishing*. Routledge EBooks.
- Mauranen, A. (2010). Discourse reflexivity – A discourse universal? The case of ELF. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 13–40.
- Myers, L., & Chen, S. (2024). Exploring pedagogical strategies for bridging oral and written academic discourse in multilingual classrooms. *TESOL Quarterly*, 58(1), 84–107. <https://doi.org/10.1002/tesq.3412>
- Tang, R., & John, S. (1999). The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*, 18(S1), S23–S39. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(99\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(99)00009-5)
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58(1), 1–21. <https://doi.org/10.2307/413530>
- Tardy, C. M. (2011). Voice construction, writer identity, and stance in L2 academic writing. *Journal of Second Language Writing*, 20(1), 55–70. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.003>
- Thompson, P. (2003). Points of focus and position: Intertextual reference in PhD theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(4), 313–334. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(03\)00048-5](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(03)00048-5)
- Zou, B., & Zhang, X. (2022). Developing academic speaking and writing skills: An integrated approach in EAP instruction. *System*, 107, 102789. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102789>

REFERENCES

- Skorikova, T. P., & Orlov, E. A. (2017). Genre features of oral scientific communication: A concept of linguistic description. *Vestnik SVFU*, (5), 117–126.
- Isaeva, A. A. (2020). Differentiation markers of spontaneous and prepared speech. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. (4), 37–45. <https://doi.org/10.17308/lic.2020.4/3078>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (2004). *Longman grammar of spoken and written English*. Pearson Education.
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (2007). *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. John Benjamins.
- Chafe, W., & Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. In R. Horowitz & S.J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 83–113). Academic Press.
- Chang, Y. Y., & Li, Y. (2023). Multimodal academic communication in English as a lingua franca settings: The role of oral and written modes in disciplinary identity construction. *Journal of English for Academic Purposes*, 61, 101202. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101202>
- Flowerdew, J., & Miller, L. (1997). The teaching of academic listening comprehension and the question of authenticity. *English for Specific Purposes*, 16(1), 27–46. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(96\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(96)00030-5)
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K., & Fuming, J. (2019). *Academic discourse and global publishing*. Routledge EBooks.
- Mauranen, A. (2010). Discourse reflexivity – A discourse universal? The case of ELF. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 13–40.
- Myers, L., & Chen, S. (2024). Exploring pedagogical strategies for bridging oral and written academic discourse in multilingual classrooms. *TESOL Quarterly*, 58(1), 84–107. <https://doi.org/10.1002/tesq.3412>
- Tang, R., & John, S. (1999). The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*, 18(S1), S23–S39. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(99\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(99)00009-5)
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58(1), 1–21. <https://doi.org/10.2307/413530>
- Tardy, C. M. (2011). Voice construction, writer identity, and stance in L2 academic writing. *Journal of Second Language Writing*, 20(1), 55–70. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.003>
- Thompson, P. (2003). Points of focus and position: Intertextual reference in PhD theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(4), 313–334. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(03\)00048-5](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(03)00048-5)
- Zou, B., & Zhang, X. (2022). Developing academic speaking and writing skills: An integrated approach in EAP instruction. *System*, 107, 102789. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102789>