

Научная статья
УДК 372.881.161.1
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1369-1383>



Модель обучения иностранных студентов устной русской речи с применением технологии дебатов

Ирина Анатольевна Лешутина¹ *, Александра Андреевна Воробьева² *

¹ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

117485, Российская Федерация, г. Москва, ул. академика Волгина, 6

²ФГАОУ ВО «Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина (МГЮА)»

123242, Российская Федерация, г. Москва, ул. Садовая-Кудринская, 9, стр. 1

*Адрес для переписки: aleksandvorobyova@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Современный этап развития высшего образования в России характеризуется значительным увеличением числа иностранных студентов, что актуализирует задачу формирования у них коммуникативной компетенции, в частности, в таком продуктивном виде речевой деятельности, как говорение. Рассмотрена проблема поиска эффективных методических решений для развития устной речи у иностранных учащихся. В качестве перспективного инструмента предложена технология дебатов, обладающая значительным дидактическим потенциалом, но остающаяся недостаточно изученной в контексте преподавания русского языка как иностранного. В отличие от учебной дискуссии, дебаты как строго регламентированная форма коммуникации не получили системного методического описания применительно к иноязычной аудитории. Модель призвана разрешить противоречие между острой потребностью в развитии навыков спонтанной речи и отсутствием системных подходов, обеспечивающих переход от репродуктивных умений к продуктивным в условиях профессионально-ориентированной коммуникации. В основу модели положены принципы коммуникативно-деятельностного подхода, а ее структура включает целевой, методологический, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный блоки. Теоретическая значимость работы заключается в развитии частной методики преподавания русского языка как иностранного, а практическая – в предложении конкретного инструмента для формирования коммуникативной компетенции на среднем и продвинутом этапах обучения. Цель исследования – разработка и теоретическое обоснование методической модели обучения устной русской речи иностранных студентов с применением технологии дебатов.

Материалы и методы исследования включают комплексный анализ научной литературы по методике преподавания иностранных языков в целом и РКИ в частности, системный подход к проектированию учебного процесса, а также методы моделирования и теоретического обоснования педагогической технологии.

Результаты исследования. Предложена четырехкомпонентная модель обучения, включающая целевой, методологический, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный блоки. Модель основана на интеграции лично-деятельностного подхода с технологией дебатов и предусматривает поэтапное формирование умений устной речи в условиях смоделированных профессиональных коммуникативных ситуаций. Разработана

система критериев оценки результатов обучения, учитывающая содержательные, дискурсивные и языковые аспекты устной речи.

Выводы. Теоретическая значимость исследования заключается в развитии методики преподавания РКИ через обоснование интеграции технологии дебатов в процесс формирования коммуникативной компетенции. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией разработанной модели для разных профилей подготовки учащихся с учетом особенностей их специализации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, РКИ, дебаты в РКИ, устная речь, технология дебатов, методическая модель

Финансирование. Отсутствует.

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Лешутина И.А., Воробьева А.А. Модель обучения иностранных студентов устной русской речи с применением технологии дебатов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1369-1383.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1369-1383>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1369-1383>

A model for teaching oral Russian to foreign students using debate technology

Irina A. Leshutina¹ , Aleksandra A. Vorobeva² *

¹Pushkin State Russian Language Institute

6 Akademika Volgina St., Moscow, 117485, Russian Federation

²Kutafin Moscow State Law University

9/1, Sadovaya-Kudrinskaya St., Moscow, 123242, Russian Federation

*Corresponding author: aleksandvorobyova@yandex.ru

Abstract

Importance. The current stage of higher education development in Russia is characterized by a significant increase in the number of international students, which highlights the task of developing their communicative competence, particularly in productive speech activities like speaking. This article addresses the problem of finding effective methodological solutions for developing oral speech skills among foreign learners. The technology of debates is proposed as a promising tool with significant didactic potential, yet it remains under-researched in the context of teaching Russian as a foreign language. Unlike classroom discussions, debates, as a strictly regulated form of communication, lack systematic methodological description for use with a foreign-language audience. The study aims to develop and theoretically substantiate a methodical model for teaching oral Russian speech to international students using debate technology. The model is designed to resolve the contradiction between the acute need for developing spontaneous speech skills and the lack of systemic approaches that facilitate the transition from reproductive to productive skills in the context of professionally-oriented communication. The model is based on the principles of the communicative-activity approach, and its structure comprises target, methodological, content-procedural, and assessment-result blocks. The purpose of the research is to develop and theoreti-

cally substantiate a methodological model for teaching oral Russian to foreign students using debate technology.

Materials and Methods. The research materials and methods comprise a comprehensive analysis of scientific literature on foreign language teaching methodology in general and Russian as a foreign language (RFL) in particular, a systems approach to designing the educational process, as well as methods of modeling and theoretical substantiation of the pedagogical technology.

Results and Discussion. A four-component teaching model has been proposed, comprising target, methodological, content-procedural, and assessment-result blocks. The model is based on the integration of the person-activity approach with the debate technology and provides for the gradual development of oral speech skills in simulated professional communicative situations. A system of criteria for assessing learning outcomes has been developed, which takes into account content-related, discursive, and linguistic aspects of oral speech.

Conclusion. The theoretical significance of the study lies in the development of the methodology for teaching Russian as a foreign language (RFL) by substantiating the integration of debate technology into the process of forming communicative competence. The prospects for further research are associated with the adaptation of the developed model for different student training profiles, taking into account the specifics of their specialization.

Keywords: Russian as a foreign language, RFL, debates in RFL, oral speech, debate technology, methodical model

Funding. None.

Authors' Contribution: undivided co-authorship.

Conflict of Interests. The authors declare no conflict of interests.

For citation: Leshutina, I.A., & Vorobeva, A.A. (2025). A model for teaching oral Russian to foreign students using debate technology. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1369-1383.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1369-1383>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современный этап развития высшего образования в России характеризуется ростом контингента иностранных студентов¹. В этих условиях формирование коммуникативной компетенции на русском языке, особенно в таком продуктивном виде речевой деятельности, как говорение, является центральной задачей в курсе обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Проблема заключается в необходимости поиска эффективных методических решений для развития устной речи у иностранных студентов.

Из анализа исследований в области методики (И.Л. Бим [1; 2], А.А. Миролюбов [3],

А.Н. Щукин [4; 5]), обучение иностранному языку представляет собой целостную систему, где все компоненты, а именно подход, цель, содержание, методы, приемы и средства, находятся в тесной взаимосвязи. В рамках данной системы любая педагогическая технология функционирует как подсистема, обладающая собственной структурой и моделью. Следовательно, ее интеграция в учебный процесс требует системного подхода, предусматривающего учет всей совокупности структурных элементов данной технологии.

Такой взгляд находит развитие в работах таких современных исследователей, как А.А. Дудин [6], Д.В. Кретов [7], Ю.И. Семич [8], Ю.В. Токмакова [9], которые обосновывают необходимость разработки частных методических моделей, призванных целенаправленно формировать компоненты коммуникативной компетенции, в том числе с учетом профессиональной ориентации обучения.

¹ Минобрнауки России разрабатывает механизмы по увеличению численности иностранных студентов в России / Министерство науки и высшего образования РФ. 03.06.2024. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnistvo/84114/> (дата обращения: 16.06.2025).

В рамках реализации коммуникативно-деятельностного подхода и создания частных методических моделей особую актуальность приобретает выбор конкретных педагогических технологий, адекватных поставленным задачам формирования коммуникативной компетенции. Перспективной в этом контексте представляется технология дебатов.

Несмотря на то, что анализ научной литературы подтверждает успешность применения дебатов в средней и высшей школе (Е.Г. Калинкина [10; 11], Н.Ю. Нежурина [12], Е.Е. Орешина [13], Н.В. Самохина [14], Л.А. Турик [15], Abid el Majidi et al. [16; 17], Y.H. Jang [18], F. Liu et al. [19], G. Rybold [20], T. Sbardella [21], A. Snider [22; 23]), в области преподавания РКИ они остаются недостаточно изученными. В отличие от широко описанной учебной дискуссии в работах Л.П. Клобуковой [24; 25], Е.Д. Кучиной [26], Е.Н. Пучко [27] и ряда других исследователей, дебаты как строго регламентированная форма учебной коммуникации и технология обучения иностранных учащихся устной речи системно не исследованы. Существующие работы рассматривают дебаты преимущественно как факультативный прием в контексте обучения родному языку или другим дисциплинам, что обуславливает пробел в методике системного применения дебатов для обучения русской устной научной речи в иноязычной аудитории. Вместе с тем дидактический потенциал данной технологии, доказанный в упомянутых исследованиях, делает ее перспективной для решения указанной задачи.

Актуальной методической проблемой в обучении иностранных студентов русскому языку, завершивших подготовительный факультет, является преодоление разрыва между владением языком на базовом уровне (A1-B1) и требованиями к участию в профессионально-ориентированной учебной дискуссии (B2-C1). Существующие практики сопроводительного обучения, как правило, не обеспечивают перехода от репродуктивных видов речевой деятельности к продуктивным, поскольку не создают условий для аутентичной

коммуникации в контексте будущей специальности.

Технология дебатов представляется высокоэффективным инструментом, способным преодолеть указанный дисбаланс. Ее ключевое преимущество заключается в мощном мотивационном потенциале, который возникает благодаря возможности тематической адаптации содержания дебатов к конкретному профилю обучения, что обеспечивает личностную вовлеченность и значимость учебной коммуникации.

Таким образом, возникает противоречие между особой потребностью в развитии устной речи у иностранных студентов и отсутствием методической модели, системно реализующей технологию дебатов для обучения русской устной речи в контексте обучения РКИ. Настоящее исследование призвано разрешить данное противоречие, что и определяет его актуальность. Цель исследования – разработать и теоретически обосновать модель обучения иностранных студентов устной русской речи с применением технологии дебатов в курсе русского языка как иностранного.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Теоретическую основу исследования составили труды в области методики преподавания иностранных языков, русского языка как иностранного, а именно работы по системе обучения, подходам и принципам, приемам и методам, заложившие основы для понимания системной организации учебного процесса и определившие методологические ориентиры исследования. Значительный интерес для проектирования собственной модели представили современные разработки отечественных и зарубежных исследователей в области методических моделей и систем формирования коммуникативной компетенции, а также работы, раскрывающие дидактический потенциал и методические аспекты применения дебатов в образовательном процессе. Кроме того, были учтены исследования по формированию речевой компетенции в профессиональной сфере, позволившие

адаптировать модель к особенностям подготовки студентов.

Основным методом исследования выступил теоретический анализ научной литературы, включающий сравнительно-сопоставительный анализ существующих методических подходов, систематизацию и обобщение полученных данных, а также метод моделирования при проектировании структуры обучения.

В качестве дополнительных методов были использованы концептуальный анализ при выявлении ключевых положений для построения модели, классификация методов и приемов обучения устной речи, проектирование этапов реализации модели с учетом принципов преемственности и последовательности.

Разработанная модель обучения основана на интеграции коммуникативно-деятельностного подхода с технологией дебатов, что обеспечивает ее теоретическую обоснованность и практическую значимость для решения задач формирования устной речи у иностранных студентов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Многообразие определений системы обучения в методической литературе, расставляющих акценты на различных ее компонентах, в целом находит свое выражение в трудах А.Н. Щукина и И.Л. Бим. Так, А.Н. Щукин относит систему обучения к базисным категориям методики и трактует ее как «совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор учебного материала для занятий, формы и способы его подачи на уроке, методы и средства обучения» [4, с. 71]. И.Л. Бим, в свою очередь, определяет систему обучения как взаимодействие двух подсистем: учебного предмета «иностранный язык» и методики как науки [2, с. 27-28]. Исследователь акцентирует внимание на том, что при этом система развивается под влиянием внешней среды, условий реальной жизни, отраженных в требованиях социального заказа, предполагающего формирование коммуникативно компетентного специалиста.

Реализация данного заказа требует от системы обучения применения адекватных методических инструментов. Дебаты, синтезируя структурный подход А.Н. Щукина и идею И.Л. Бим о развитии системы под влиянием внешней среды, представляют собой технологию, непосредственно направленную на выполнение данного запроса. Дебаты, будучи строго структурированной и регламентированной формой коммуникации, способны создать благоприятное психологическое пространство для студентов. Четкие правила, распределение ролей и предсказуемость хода дискуссии снижают тревожность, легитимизируют высказывание собственной позиции, поскольку она предписана ролью, и переводят фокус с боязни ошибки на содержательную аргументацию [15, с. 15-17]. Таким образом, предлагаемая система направлена на то, чтобы помочь студентам преодолеть коммуникативные барьеры и сформировать устойчивые навыки в продуктивном виде речевой деятельности – говорении.

В основу разработанной методической модели была положена четырехкомпонентная структура, нашедшая отражение в трудах А.А. Дудина [6 с. 31], Д.В. Кретова [7, с. 1219], Ю.И. Семич [8, с. 63] и Ю.В. Токмаковой [9], и включающая целевой, методологический, содержательно-организационный и результативно-оценочный блоки. Рассмотрим их подробнее.

Целевой компонент определяет конечные цели обучения, которые формируются с учетом актуальных требований к подготовке студентов и направлены на развитие у них конкретных практических умений. Внедрение педагогической технологии дебатов в процесс обучения русскому языку как иностранному для студентов, завершивших подготовительный факультет, обусловлено комплексом методологических, профессиональных и социальных предпосылок. Ключевой предпосылкой выступают требования к иностранным выпускникам бакалавриата, которые должны овладеть русским языком на

уровне B2 (Второй сертификационный уровень – ТРКИ-II).

Выпускники подготовительного факультета, как правило, демонстрируют умения в четырех основных видах речевой деятельности – аудировании, чтении, письме и говорении – на уровне B1 (Первый сертификационный уровень – ТРКИ-I). Переход от данного уровня к B2 является крайне сложным, поскольку требует качественного скачка в развитии продуктивных умений, в том числе в устной речи. В говорении студенты сталкиваются с такими проблемами, как недостаточная бегłość речи, трудности с построением сложных высказываний и отсутствие стратегий ведения профессиональной дискуссии. В связи с этим существует объективная педагогическая необходимость во внедрении технологий, которые целенаправленно моделируют ситуации профессионального общения. Практическая цель применения технологии дебатов заключается в создании мотивирующей и безопасной языковой среды, которая приближена к будущей профессиональной деятельности студентов.

Методологический компонент составляет основу модели и представляет собой систему научных подходов и принципов, дающих общее направление и конкретные шаги процесса обучения.

Под подходом к обучению понимается точка зрения на сущность учебного предмета. Ключевой подход нашей методической модели – личностно-деятельностный (или коммуникативно-деятельностный). Его теоретические основы были заложены в трудах отечественных психологов (Л.С. Выготский [28], А.Н. Леонтьев [29], А.А. Леонтьев [30], С.Л. Рубинштейн [31], П.Я. Гальперин [32], И.А. Зимняя [33; 34], Н.Ф. Талызина [35; 36]). В рамках данного подхода процесс овладения иностранным языком перестает рассматриваться как стихийный и трактуется как целенаправленная деятельность, обладающая четкой структурой и последовательностью этапов. В контексте обучения РКИ указанный подход получил развитие в работах Е.И. Пассова [37], который трансформи-

ровал его в коммуникативно-деятельностный, что позволило интегрировать деятельностные принципы с задачами формирования коммуникативной компетенции.

Личностно-деятельностный подход характеризуется тремя ключевыми особенностями, две из которых отражены в его названии. Первая особенность детерминирована личностным компонентом и заключается в том, что центральным элементом образовательного процесса провозглашается учащийся как субъект учебной деятельности. Данний постулат предполагает, что все методические решения – от отбора содержания учебного материала и выбора форм его организации до конструирования системы упражнений – принимаются с обязательной опорой на индивидуальные характеристики обучаемого [33, с. 36]. К последним относятся его познавательные потребности, внутренние мотивы, когнитивные способности, уровень интеллектуального развития и общая активность. Практическая реализация данного принципа осуществляется посредством тщательного отбора и организации содержания обучения, проектирования системы заданий и упражнений, выстраивания особого характера педагогического общения и т. д.

Вторая особенность личностно-деятельностного подхода заключается в его деятельностном характере, имеющем обоснование в теории деятельности. Применительно к методике преподавания РКИ данный подход раскрывается через два аспекта. Во-первых, процесс обучения интерпретируется как организация и управление учебной деятельностью субъекта, направленной на овладение им иноязычной речевой деятельностью средствами изучаемого языка. Таким образом, акцент смещается с изучения языка как системного набора правил на овладение им как инструментом для осуществления полноценной коммуникации. Методически грамотная организация процесса, следовательно, представляет собой управление этой сложной, двухуровневой деятельностью. Личностно-деятельностный подход провозглашает непосредственным объектом изучения саму рече-

вую деятельность в ее основных видах (аудировании, говорении, чтении и письме). Вторых, подход предполагает, что обучение любому предмету заключается в подготовке обучающегося к осуществлению конкретной деятельности в будущем. Это достигается через организацию его целенаправленной учебной деятельности в настоящем, что означает ориентацию всего учебного процесса на будущую профессиональную или иную практику студента.

Третья особенность личностно-деятельностного подхода заключается в трансформации традиционной модели педагогического взаимодействия. Вместо иерархической схемы «субъект-объект», где преподаватель является единственным активным субъектом, транслирующим знания, а студент – пассивным объектом обучения, данный подход утверждает принципиально иную парадигму. Ее основу составляют субъект-субъектные отношения между преподавателем и учащимся. В рамках таких отношений преподаватель организует и направляет совместную деятельность, выступая в роли более опытного партнера. Он моделирует проблемные ситуации и коммуникативные условия, в которых это сотрудничество естественным образом возникает и развивается. Учащиеся становятся активными, сознательными и равноправными соучастниками образовательного процесса.

Исходя из этого, педагогическая технология дебаты согласуется с личностно-деятельностным подходом, ведь студенты решают поставленную задачу в процессе самостоятельного исследования, критического осмысления материала и публичного представления своей позиции. Именно в дебатах модель «субъект-субъектного» взаимодействия находит свою полную реализацию: преподаватель выступает модератором и фасilitатором, создающим содержательные рамки и обеспечивающим рефлексивную обратную связь, в то время как студенты становятся подлинными субъектами учебной деятельности. Они берут на себя ответственность за построение аргументации, ведение

дискуссии и отстаивание своей точки зрения, что превращает их из пассивных слушателей в активных соавторов образовательного процесса.

Компонентом методологического блока являются также принципы обучения, а именно исходные положения, «которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим» [5, с. 149]. Для нашей методической модели ключевыми являются четыре. Рассмотрим их подробнее.

1. *Принцип коммуникативности* является системообразующим для разрабатываемой модели, поскольку сама технология дебатов представляет собой целостный акт общения, в котором язык усваивается не как система правил, а как средство решения реальной коммуникативной задачи – убеждения оппонента и аудитории. В контексте обучения студентов данный принцип реализуется через создание аутентичной речевой ситуации, требующей спонтанного и мотивированного использования языка. Так, студенты вынуждены не только воспроизводить заученные фразы, но и гибко применять речевые клише, реагировать на непредсказуемые аргументы, что характерно для языка профессионального общения [38, с. 7-8], выстраивать логические связи и адаптировать свою речь в режиме реального времени для достижения цели.

2. *Принцип активности* означает, что эффективное обучение возможно только тогда, когда студент выступает в качестве активного субъекта учебной деятельности, сознательно и целенаправленно участвующего в процессе познания, а не является пассивным объектом педагогического воздействия. Данный принцип является центральным для методической модели, так как она по своей сути является активной формой обучения. Дебаты позволяют вызвать у учащегося естественную потребность в высказывании, что делает его главным действующим лицом на занятиях. Также на этапе рефлексии студенты не просто получают оценку от преподавателя, а сами участвуют в анализе выступлений,

что развивает их критическое мышление и ответственность за собственный прогресс.

3. *Принцип учета индивидуальных особенностей учащихся* требует внимания к личностным характеристикам обучаемых в процессе обучения. В методической модели обучения устной русской речи с применением технологии дебатов это реализуется через адаптацию формата и темы дебатов, а также организацию системы упражнений и заданий с учетом индивидуальных возможностей студентов, сформированных под влиянием культуры, опыта, возраста и уровня владения языком.

4. *Принцип профессиональной направленности обучения* предполагает учет специфики будущей профессиональной коммуникации. В модели дебатов данный принцип реализуется через моделирование ситуаций, максимально приближенных к профессиональной деятельности студента. Так, темы для дискуссий в группе юристов, к примеру, формулируются как спорные правовые случаи или вопросы, требующие аргументации и защиты позиций: «Эвтаназия должна быть легализована», «Цифровые права важнее права на частную жизнь», «Смертная казнь – недопустимая мера наказания». Это требует от студентов не только использования специальной лексики на русском языке, но и освоения ключевых речевых стратегий: построения логической аргументации, цитирования источников, опровержения доводов оппонента и формулирования выводов. Дебаты становятся не просто упражнением на развитие умений устной речи, а полигоном для формирования профессиональных коммуникативных навыков на русском языке.

Содержательно-организационный компонент объединяет в себе отобранный учебный материал, методы, формы организации занятий, а также необходимые средства и условия для реализации модели. Организационно-содержательный компонент методической модели обучения устной русской речи студентов с применением технологии дебатов представляет собой структурное единство содержания, методов обучения, этапов

работы и форм организации учебного процесса.

Содержание формируется на основе принципов целесообразности, достаточности и доступности учебного материала, что обеспечивает его соответствие поставленным целям обучения и возможностям студентов. Он включает три взаимосвязанных аспекта: лингвистический, психологический, методический.

Лингвистический аспект предполагает отбор лексического и грамматического минимума, а также речевых клише. Психологический аспект направлен на развитие механизмов видов речевой деятельности через систему упражнений и заданий, адаптированных к уровню языковой подготовки учащихся. Методический аспект определяет выбор методов и приемов формирования языковых навыков и развития речевых умений с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, обеспечивая поэтапное освоение материала и его эффективное закрепление.

Из всего арсенала методов основным избирается коммуникативный метод, который занимает доминирующее положение в современной лингводидактике. Его сущность заключается в обеспечении иноязычной речевой направленности всего учебного процесса, что позволяет студентам осваивать язык не как систему абстрактных правил, а как инструмент для реального общения. Ключевым механизмом метода выступает организация иноязычного взаимодействия между участниками образовательного процесса. В рамках предлагаемой модели такое взаимодействие реализуется, прежде всего, в устной форме (в ходе живой дискуссии, обсуждения спорных тезисов и аргументации позиций), а также дополняется письменной практикой на этапе подготовки: анализ источников, составление тезисов и сценариев выступлений.

Предлагаемая модель реализуется в два основных этапа – подготовительный и заключительный – с использованием аудиторной и внеаудиторной форм работы. На подготовительном этапе под руководством пре-

подавателя происходит развитие комплекса речевых умений, обеспечивающих эффективное участие в дебатах. Это реализуется через упражнения и задания с элементами дебатов, развивающие психофизиологические механизмы устной речи. В фокусе исследования – говорение и аудирование, однако, при этом важная роль чтения и письма не подвергается сомнению. Формируемые умения включают: аргументацию с опорой на авторитетные источники и статистику, использование логических средств связи, постановку уточняющих вопросов, а также вербальное выражение согласия/несогласия и вежливой контраргументации, просьбу переформулировать или уточнить высказывание. Параллельно происходит ознакомление студентов с процедурными аспектами дебатов.

Пример задания с элементами дебатов может быть построен вокруг обсуждения спорного тезиса, такого как: «Работа в офисе эффективнее удаленной работы» или «Искусственный интеллект сделает ненужным изучение иностранных языков». В рамках задания мини-группа студентов совместно формулирует аргументы, выражая коллективное несогласие с предложенным утверждением. Ключевым условием является разработка двух типов аргументов: один должен опираться на объективную логику или факты, а другой – на личный опыт, что стимулирует участников к объединению различных точек зрения и выработке общей позиции. Такой формат позволяет не только формировать языковые навыки, но и активно развивать критическое мышление и умение вести конструктивный диалог в команде.

Заключительный этап нацелен на автономное применение студентами приобретенных умений в условиях, приближенных к реальной дискуссии, в ходе финального мероприятия – проведения полноформатной игры по правилам дебатов.

Структура и содержательное наполнение подготовительного и заключительного этапов модели основываются на теории поэтапного формирования умственных действий

П.Я. Гальперина. В соответствии с данной теорией в модели реализованы два ключевых условия для обеспечения эффективного усвоения материала. Первым условием является обучение на основе обобщенной и полной системы ориентиров, которой в нашем случае выступает четкая модель речевого поведения в дискуссии. Именно эта модель и формируется у студентов на подготовительном этапе через отработку конкретных навыков. Второе условие предполагает усвоение материала в действии, то есть путем целенаправленного решения коммуникативных задач на построение высказывания и понимание речи. Данный принцип реализуется через постепенный переход: от выполнения упражнений под руководством преподавателя к самостоятельному применению сформированных навыков в условиях дебатов на заключительном этапе.

Средствами обучения могут быть материалы, рабочие листы с системой заданий и упражнений на отработку ключевой лексики и речевых клише, конструкций, а также ссылки на аудио- и видеофрагменты публичных дебатов, бланки для структурирования выступления. Для оптимизации групповой работы возможно использование таких цифровых инструментов, как интерактивные доски (Miro, Jamboard и др.). Также для определения победившей команды необходимы оценочные материалы: рейтинговые таблицы для членов жюри, которые могут быть выбраны из носителей русского языка.

Оценочно-результативный компонент методической модели предназначен для проверки достигнутых студентами результатов и оценки общей эффективности учебного процесса. Компонент выполняет не только констатирующую, но и диагностическую функцию, позволяя корректировать учебный процесс на основе объективных данных.

Ожидаемым результатом обучения выступает формирование у студентов коммуникативной компетенции в профессионально-ориентированной устной речи, которая конкретизируется в следующих умениях монологической и диалогической форм речи.

Сформированность навыка монологической речи предполагает умение строить логически структурированное высказывание. Критериями успешности выступают: полная реализация коммуникативной интенции (90–100 %), логическая завершенность и композиционная целостность высказывания, включающего введение с формулировкой тезиса, аргументацию с примерами и заключение, разнообразие синтаксических конструкций, отсутствие коммуникативно-значимых ошибок при допустимом количестве коммуникативно незначимых (не более 5 единиц), а также соответствие по длительности (50–60 секунд).

Сформированность навыка диалогической речи в ситуации профессиональной дискуссии предполагает способность эффективно поддерживать коммуникацию, что выражается в умении формулировать точные уточняющие вопросы и давать на них развернутые ответы, использовать разнообразные стратегии выражения согласия и несогласия, а также применять коммуникативные тактики для разрешения недопонимания (переспрос, просьба пояснить или переформулировать мысль). Критериями успешности выступают: активная слушательская позиция, логичность и релевантность реакций на реплики собеседника, способность поддерживать связность и продуктивность диалога, а также достижение коммуникативной цели взаимодействия.

Оценочная часть компонента строится на принципах комплексного подхода, сочетая текущее и итоговое оценивание. Так, текущий контроль осуществляется на этапе подготовки к полноформатным дебатам, в ходе занятий с элементами дебатов. Его задача – отслеживание сформированности отдельных навыков и своевременная коррекция умений. Основными инструментами являются наблюдение, фиксация активности студентов при выполнении упражнений, анализ ошибок, а также взаимооценка и самооценка по упрощенным чек-листам, где студенты отмечают наличие или отсутствие в речи однокурсников заданных речевых моделей.

Итоговый контроль проводится по результатам заключительной игры. Для объективной оценки предлагается оценочный лист, который включает следующие критерии:

1. *Критерий «Язык»* касается лингвистической корректности высказывания. В рамках него оценивается наличие или отсутствие коммуникативно значимых ошибок (фонетических, лексических, грамматических), которые могут препятствовать успешной коммуникации.

2. *Критерий «Содержание»* направлен на оценку смысловой составляющей высказывания: логичности и структурированности речи, релевантности приводимых аргументов, а также умения подкреплять их примерами или ссылками на источники

3. *Критерий «Взаимодействие»* позволяет оценить дискурсивные умения студента, а именно способность адекватно реагировать на доводы оппонентов, использовать тактику вежливого возражения и контраргументации, задавать уточняющие и критические вопросы, а также эффективно применять изученные речевые формулы для выражения согласия и несогласия.

4. *Критерий «Активность и преодоление коммуникативных барьеров»* учитывает специфику коммуникативного поведения. Оценивается готовность к спонтанной реакции, степень речевой инициативы и использование стратегий выражения несогласия, что свидетельствует о преодолении психологических барьеров.

Для каждого критерия устанавливаются уровни «отличный», «хороший», «удовлетворительный», «неудовлетворительный». Данная шкала обеспечивает наглядность оценки и позволяет сформулировать рекомендации для каждого студента.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволило достичь основной цели – разработать и теоретически обосновать модель обучения иностранных студентов устной русской речи с

применением технологии дебатов. Научная новизна исследования заключается в том, что, во-первых, разработана целостная методическая модель обучения устной русской речи иностранных студентов уровня В1 с использованием технологии дебатов, во-вторых, теоретически обоснована интеграция личностно-деятельностного подхода с технологией дебатов в контексте обучения РКИ, в-третьих, разработана система критериев оценки сформированности умений устной речи в условиях дебатов; в-четвертых, выявлен и научно обоснован дидактический потенциал технологии дебатов как средства создания психологически безопасной образовательной среды для преодоления коммуникативных барьеров.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии основ методики преподавания РКИ через углубление концепции системного подхода к обучению устной речи иностранных студентов, разработку принципов интеграции технологии дебатов в процесс формирования коммуникативной ком-

петенции и расширение научных представлений о возможностях адаптации активных методов обучения к потребностям иноязычной аудитории.

Практическая ценность работы заключается в создании методической модели, определении этапов ее реализации, предложении инструментов мониторинга и оценки эффективности обучения. Кроме того, исследование открывает перспективы для дальнейшего развития представленных идей. Предложенная модель может вызвать интерес у исследователей в области методики преподавания РКИ и стимулировать апробацию разработанного подхода в различных образовательных контекстах. Перспективы дальнейших исследований видятся в адаптации предложенной модели для студентов разных профилей подготовки, исследовании эффективности модели для студентов различных уровней языковой подготовки, а также в разработке методики интеграции технологии дебатов с другими интерактивными методами обучения.

Список источников

1. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. Москва: Просвещение, 1974. 248 с.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. Москва, 1977. 288 с.
3. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск: Типул, 2010. 464 с.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. Москва, 2010. 475 с. <https://elibrary.ru/ljbpmpv>
5. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). Москва, 2012. 335 с. <https://elibrary.ru/zvbxtme>
6. Дудин А.А. Методическая система развития межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 20. № 12 (152). С. 30-40. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2015-20-12\(152\)-30-40](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2015-20-12(152)-30-40), <https://elibrary.ru/vhlsrz>
7. Кретов Д.В. Методическая модель обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1217-1228. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1217-1228>, <https://elibrary.ru/uswcnm>
8. Семич Ю.И. Методическая модель обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 176. С. 56-66. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-56-66>, <https://elibrary.ru/ypvnch>
9. Токмакова Ю.В. Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной

- продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 186. С. 53-63. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-53-63>, <https://elibrary.ru/xdnrys>
10. Калинкина Е.Г. Современные образовательные технологии: дебаты в преподавании истории и обществоведческих дисциплин // Основы гражданского образования. Нижний Новгород, 2002. 152 с.
 11. Калинкина Е.Г. Дебаты как средство формирования коммуникативной компетентности педагогов в условиях повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2007. 197 с. <https://elibrary.ru/mfjubo>
 12. Нежуринна Н.Ю. Формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2016. 197 с. <https://elibrary.ru/drdbwz>
 13. Орешина Е.Е. Методика обучения обсуждению проблемы в форме дебатов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008. 24 с. <https://elibrary.ru/nkorrh>
 14. Самохина Н.В. Формирование речевой компетентности студента-юриста в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2010. 200 с. <https://elibrary.ru/oozgwe>
 15. Турек Л.А. Педагогические технологии: дебаты. Москва: Юрайт, 2023. 185 с.
 16. Abid el Majidi. Debate as a Tool for L2 Learning. Investigating the Potential of In-Class Debates for Second Language Learning and Argumentation Skills. Utrecht, 2022. 284 p. <https://doi.org/10.33540/1225>
 17. Abid el Majidi, Rick de Graaff, Daniel Janssen. Debate as a pedagogical tool for developing speaking skills in second language education // Language Teaching Research. 2024. Vol. 28. No. 6. P. 2431-2452. <https://doi.org/10.1177/13621688211050619>
 18. Jang Y.H. A study on debate as a learning tool for Korean language learners for academic purposes // The Society of Chung-Ang Language & Literature. 2015. Vol. 64. P. 571-594. <https://doi.org/10.15565/jll.2015.12.64.571>
 19. Liu F., Yang Y. The English Debating Self-Efficacy Scale: Scale development, validation, and psychometric properties // PLOS One. 2025. Vol. 20. № 2. Art. e0314879. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314879>, <https://elibrary.ru/rtzq>
 20. Rybold G. Speaking, Listening and Understanding. Debate for Non-Native-English Speakers. International Debate Education Association. New York: International Debate Education Association, 2006. 180 p.
 21. Sbardella T. Chat GPT as a tool for debate-based language learning: an experimental study // ICERI2023 Proceedings. 2023. P. 2919-2925. <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.0770>
 22. Snider A. Gaming as a Paradigm for Academic Debate. 1982. 318 p.
 23. Snider A. Debate, competition, and democracy: a gaming perspective // Controversia: an international journal of debate and democratic renewal. 2002. Vol. 1. № 2. P. 90-94.
 24. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. Москва, 1987. 77 с.
 25. Клобукова Л.П. Лингвометодические основы обучения иностранных студентов-нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1995. 435 с.
 26. Кучина Е.Д. Методика формирования у иностранных учащихся навыков и умений дискуссионного общения с носителями русского языка: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2010. 178 с. <https://elibrary.ru/qfcftf>
 27. Пучко Е.Н. Обучение дискуссионному общению на русском языке иностранных студентов-филологов: продвинутый этап: дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1991. 201 с.
 28. Выготский Л.С. Мысление и речь. Москва: АСТ, 2023. 576 с.
 29. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. Москва: Смысл, 2005. 431 с.
 30. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: ЛЕНАНД, 2023. 216 с.
 31. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва, 2020. 734 с.
 32. Гальперин П.Я. Умственные действия как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. 1957. № 6. С. 58-70.
 33. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. Москва, 1989. 219 с.
 34. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва; Воронеж, 2001. 432 с.
 35. Талызина Н.Ф. Деятельностная теория обучения как основа подготовки специалистов // Вестник Московского университета. Серия 20: педагогическое образование. 2009. № 3. С. 17-30. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2009-3-17-30>, <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12981474>
 36. Талызина Н.Ф. Деятельностная теория учения. Москва, 2018. 440 с.

37. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение, 1985. 208 с.
38. Шляхов В.И. Речевой сценарий и обучение русской речи. Ситуативный и сценарный подходы // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. 2009. С. 6-32.

References

1. Bim I.L. (1974). *The Foreign Language Teaching System in Secondary School and the Textbook as a Model for its Implementation*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 248 p. (In Russ.)
2. Bim I.L. (1977). *Foreign Language Teaching Methodology as a Science and the Theory of the School Textbook*. Moscow, 288 p. (In Russ.)
3. Mirolyubov A.A. (2010). *Foreign Language Teaching Methodology: Traditions and Modernity*. Obninsk, Titul Publ., 464 p. (In Russ.)
4. Shchukin A.N. (2010). *Foreign Language Teaching: Theory and Practice*. Moscow, 475 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jbpmv>
5. Shchukin A.N. (2012). *Theory of Foreign Language Teaching (Linguodidactic Basics)*. Moscow, 335 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zvbxme>
6. Dudin A.A. (2015). Methodical system of the development of students' intercultural skills based on communicative-ethnographic approach. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 20, no. 12 (152), pp. 30-40. (In Russ.) [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2015-20-12\(152\)-30-40](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2015-20-12(152)-30-40), <https://elibrary.ru/vhlsrz>
7. Kretov D.V. (2022). Methodical model of teaching students of language specialties to a foreign language written speech utterance based on the method of mutual assessment. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 27, no. 5, pp. 1217-1228. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1217-1228>, <https://elibrary.ru/uswcnm>
8. Semich Yu.I. (2018). A methodological model of teaching students written speech on the basis of case technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 23, no. 176, pp. 56-66. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-56-66>, <https://elibrary.ru/ynvnch>
9. Tokmakova Yu.V. (2020). Methodic model of teaching professional foreign language communication students of "technology of production and processing of agricultural products" programme based on the model of content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 186, pp. 53-63. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-53-63>, <https://elibrary.ru/xdnrys>
10. Kalinkina E.G. (2002). Modern educational technologies: debates in teaching history and social sciences. *Osnovy grazhdanskogo obrazovaniya = Foundations of Civic Education*. Nizhnii Novgorod, 152 p. (In Russ.)
11. Kalinkina E.G. (2007). *Debaty kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoi kompetentnosti pedagogov v usloviyakh povysheniya kvalifikatsii*. Cand. Sci. (Education) diss. Moscow, 197 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mfjubo>
12. Nezhurina N.Yu. (2016). *Formirovanie kommunikativno-rechevoi kompetentsii shkol'nikov posredstvom debatnoi tekhnologii*. Cand. Sci. (Education) diss. Voronezh, 197 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/drdbwz>
13. Oreshina E.E. (2008). *Metodika obucheniya obsuzhdeniyu problemy v forme debatov*. Cand. Sci. (Education) diss. abstr. Tambov, 24 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nkorrdd>
14. Samokhina N.V. (2010). *Formirovanie rechevoi kompetentnosti studenta-yurista v obrazovatel'nom protsesse vuza*. Cand. Sci. (Education) diss.. Voronezh, 200 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oozgwe>
15. Turik L.A. (2023). *Pedagogical Technologies: Debates*. Moscow, Yurait Publ., 185 p. (In Russ.)
16. Abid el Majidi. (2022). *Debate as a Tool for L2 Learning. Investigating the Potential of In-Class Debates for Second Language Learning and Argumentation Skills*. Utrecht, 284 p. <https://doi.org/10.33540/1225>
17. Abid el Majidi, Rick de Graaff, Daniel Janssen. (2024). Debate as a pedagogical tool for developing speaking skills in second language education. *Language Teaching Research*, vol. 28, no. 6, pp. 2431-2452. <https://doi.org/10.1177/13621688211050619>

18. Jang Y.H. (2015). A study on debate as a learning tool for Korean language learners for academic purposes. *The Society of Chung-Ang Language & Literature*, vol. 64, pp. 571-594. (In Korean) <https://doi.org/10.15565/jll.2015.12.64.571>
19. Liu F., Yang Y. (2025). The English Debating Self-Efficacy Scale: Scale development, validation, and psychometric properties. *PLOS One*, vol. 20, no. 2, art. e0314879. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314879>, <https://elibrary.ru/rtizqe>
20. Rybold G. (2006). Speaking, Listening and Understanding. *Debate for Non-Native-English Speakers*. International Debate Education Association. New York, International Debate Education Association Publ., 180 p.
21. Sbardella T. (2023). Chat GPT as a tool for debate-based language learning: an experimental study. *16th Annual International Conference of Education, Research and Innovation "ICERI2023 Proceedings"*, pp. 2919-2925. <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.0770>
22. Snider A. (1982). *Gaming as a Paradigm for Academic Debate*. 318 pp.
23. Snider A. (2002). Debate, competition, and democracy: a gaming perspective. *Controversia: an International Journal of Debate and Democratic Renewal*, vol. 1, no. 2, pp. 90-94.
24. Klobukova L.P. (1987). *Teaching the Language of Specialization*. Moscow, 77 p. (In Russ.)
25. Klobukova L.P. (1995). *Lingvometodicheskie osnovy obucheniya inostrannym studentov-nefilologov gumanitarnykh fakul'tetov rechevomu obshcheniyu na professional'nye temy*. Cand. Sci. (Pedagogy) diss. Moscow, 435 p. (In Russ.)
26. Kuchina E.D. (2010). *Metodika formirovaniya u inostrannykh uchashchikhsya navykov i umenii diskussionnogo obshcheniya s nositelyami russkogo yazyka*. Cand. Sci. (Pedagogy) diss. Moscow, 178 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qfchtf>
27. Puchko E.N. (1991). *Obuchenie diskussionnomu obshcheniyu na russkom yazyke inostrannykh studentov-filologov: prodvinyuti etap*. Cand. Sci. (Pedagogy) diss. Kiev, 201 p. (In Russ.)
28. Vygotsky L.S. (2023). *Thinking and Speech*. Moscow, AST Publ., 576 p. (In Russ.)
29. Leont'ev A.N. (2005). *Activity, Consciousness, Personality*. Moscow, Smysl Publ., 431 p. (In Russ.)
30. Leont'ev A.A. (2023). *Language, Speech, Speech Activity*. Moscow, LENAND Publ., 216 p. (In Russ.)
31. Rubinshtein S.L. (2020). *Fundamentals of General Psychology*. Moscow, 734 p. (In Russ.)
32. Gal'perin P.Ya. (1957). Mental actions as the basis for the formation of thought and image. *Voprosy psichologii = Questions of Psychology*, no. 6, pp. 58-70. (In Russ.)
33. Zimnyaya I.A. (1989). *Psychology of Teaching a Foreign Language*. Moscow, 219 p. (In Russ.)
34. Zimnyaya I.A. (2001). *Linguopsychology of Speech Activity*. Moscow, Voronezh, 432 p. (In Russ.)
35. Talyzina N.F. (2009). The activity theory of education as a basis of specialists preparing. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Серия 20: pedagogicheskoe obrazovanie = Lomonosov Pedagogical Education Journal*, no. 3, pp. 17-30. (In Russ.) <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2009-3-17-30>, <https://elibrary.ru/kybxqp>
36. Talyzina N.F. (2018). *Activity-based Learning Theory*. Moscow, 440 p. (In Russ.)
37. Passov E.I. (1985). *A Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 208 p. (In Russ.)
38. Shlyakhov V.I. (2009). Speech script and Russian language teaching. Situational and scenic approaches. *Zhivaya metodika dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo = Live methodology for teaching Russian as a foreign language*, pp. 6-32. (In Russ.)

Информация об авторах

Лешутина Ирина Анатольевна, доктор филологических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва Российская Федерация.

SPIN-код: [1071-3241](#)

РИНЦ AuthorID: [367644](#)

<https://orcid.org/0000-0002-3432-2994>

IAleshutina@pushkin.institute

Information about the authors

Irina A. Leshutina, Dr. Sci. (Philology), Professor of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language Department, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation.

SPIN-код: [1071-3241](#)

RI SCI AuthorID: [367644](#)

<https://orcid.org/0000-0002-3432-2994>

IAleshutina@pushkin.institute

Воробьева Александра Андреевна, преподаватель института юридического перевода, Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина (МГЮА), г. Москва, Российская Федерация.

SPIN-код: [3944-7010](#)

РИНЦ AuthorID: [1216963](#)

ResearcherID: [PBV-2771-2025](#)

<https://orcid.org/0009-0000-9862-7140>

aleksandvorobyova@yandex.ru

Для контактов:

Воробьева Александра Андреевна

aleksandvorobyova@yandex.ru

Поступила в редакцию 13.08.2025

Одобрена после рецензирования 05.12.2025

Принята к публикации 20.11.2025

..

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Aleksandra A. Vorobeva, Lecturer of Institute of Legal Translation, Kutafin Moscow State Law University, Moscow, Russian Federation.

SPIN-код: [3944-7010](#)

RSCI AuthorID: [1216963](#)

ResearcherID: [PBV-2771-2025](#)

<https://orcid.org/0009-0000-9862-7140>

aleksandvorobyova@yandex.ru

Corresponding author:

Aleksandra A. Vorobeva

aleksandvorobyova@yandex.ru

Received 13.08.2025

Approved 05.12.2025

Accepted 20.11.2025

The authors has read and approved the final manuscript.