

ВЕСТНИК Тамбовского университета

ЖУРНАЛ ТАМБОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени Г.Р. ДЕРЖАВИНА

Научно-теоретический
и прикладной журнал

Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ
НАУКИ

Издается с 15 мая 1996 года
Выходит 6 раз в год

2025
Т. 30
№ 1

Сквозной
номер
выпуска – 214

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»
(392000, Российская Федерация, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33)

Миссия журнала

Издание «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки» является рецензируемым научно-теоретическим и прикладным журналом, в котором публикуются результаты междисциплинарных фундаментальных и прикладных исследований в области педагогики и истории.

Научный журнал является открытой международной площадкой для научного обсуждения актуальных теоретических и эмпирических исследований, которые вносят оригинальный вклад в развитие следующих направлений в рамках отраслей научного знания: педагогики (общая педагогика, история педагогики и образования, теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки и русский язык как иностранный), оздоровительная и адаптивная физическая культура) и истории (отечественная история и всеобщая история).

Цели и задачи

Цель: Создание единого научно-исследовательского пространства для взаимного обмена достижениями российских и зарубежных ученых, специализирующихся в области педагогики, методики обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному, адаптивной физической культуры, отечественной и всеобщей истории.

Задачи:

Обсуждение актуальных вопросов педагогики (образования, воспитания и преподавания) в России и за рубежом.

Обмен результатами инновационных научных исследований российских и зарубежных ученых в области обучения иностранным языкам и русскому как иностранному языку, включая обучение на основе современных цифровых технологий и технологий искусственного интеллекта.

Представление результатов исследований в области адаптивной физической культуры.

Отражение современных направлений исторической науки и широкого спектра взглядов на ход всеобщей и отечественной истории.

Публикация результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в области отечественной истории с точки зрения взаимодействия социоестественных, социально-экономических, политических и социокультурных аспектов в историческом развитии России, ее отдельных регионов и микросоциумов (отдельных поселений и социально-профессиональных групп).

Обсуждение ключевых проблем всеобщей истории, опыта изучения как цивилизационных особенностей мирового развития в целом, так и истории отдельных зарубежных стран (приоритет – история нового и новейшего времени).

Целевая аудитория журнала – научное сообщество исследователей в области педагогики и истории (ученые, преподаватели высшей школы, соискатели ученых степеней кандидата наук и доктора наук).

К публикации принимаются оригинальные статьи российских и зарубежных авторов на русском и английском языках.

Авторами являются ученые из российских научных и образовательных организаций из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Все статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат» и двойное слепое рецензирование членами редколлегии и внешними экспертами, отобранными редакцией.

Бизнес-модель: финансирование журнала осуществляется учредителем, все статьи публикуются на бесплатной основе.

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» ВАК при Минобрнауки России (**К1**) (педагогические науки, исторические науки).

Индексируется РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, SciLIT, CrossRef.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Сысоев Павел Викторович – доктор педагогических наук, профессор. Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация, профессор кафедры иноязычного образования Института международного образования; Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина г. Тамбов, Российская Федерация, руководитель Тамбовского Научного центра Российской академии образования

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

Ильина Ирина Валерьевна – Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Педагогические науки

Алисов Евгений Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация

Горская Инесса Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор. Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, г. Омск, Российская Федерация

Григорьева Елена Ивановна – доктор культурологии, кандидат педагогических наук, профессор. Московский государственный институт культуры, г. Москва, Российская Федерация

Исаев Илья Федорович – доктор педагогических наук, профессор. Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация

Колесников Андрей Александрович – доктор педагогических наук, доцент. Московский городской педагогический университет; Институт стратегии развития образования РАО; Школа иностранных языков ВШЭ, г. Москва, Российская Федерация

Кондаков Виктор Леонидович – доктор педагогических наук, профессор. Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация

Макарова Людмила Николаевна – доктор педагогических наук, профессор. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация

Малев Алексей Витальевич – доктор педагогических наук, профессор. Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация

Митчелл Петр Джонович – доктор педагогики, профессор. Университетский Колледж Маджан, г. Маскат, Султанат Оман

Мохеби Муртадха Бакэр Лайла – доктор педагогических наук, профессор. Университет имени Зайда бин Султана Аль-Нахайяна, г. Дубай, Объединенные Арабские Эмираты

Налетова Ирина Владимировна – доктор философских наук, профессор. Тамбовское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации работников образования», г. Тамбов, Российская Федерация

Нурхин Ахмад – научный сотрудник, кафедра бухгалтерского образования факультета экономики и бизнеса. Семарангский государственный университет, г. Семаранг, Индонезия

Поляков Олег Геннадьевич – доктор педагогических наук, профессор. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация

Попова Нина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Правдов Михаил Александрович – доктор педагогических наук, профессор. Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, г. Шуя, Ивановская область, Российская Федерация

Селитреникова Татьяна Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент. Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Табачникова Ольга Марковна – доктор философских наук, профессор. Университет Центрального Ланкашира, г. Престон, Великобритания

Яцзюнь Ли – доктор педагогических наук, профессор. Харбинский педагогический университет, г. Харбин, Китайская Народная Республика

Исторические науки

Канищев Валерий Владимирович – доктор исторических наук, профессор. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация

Кондрашин Виктор Викторович – доктор исторических наук, профессор. Институт Российской истории РАН, г. Москва, Российская Федерация

Кросстон Мэттью – доктор философии, профессор. Государственный университет Боуи, г. Боуи, Соединенные Штаты Америки

Мацузато Кимитака – доктор юридических наук, почетный профессор. Токийский университет, г. Токио, Япония

Мезга Николай Николаевич – доктор исторических наук, профессор. Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь

Минкова Кристина Владимировна – доктор исторических наук. Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Романов Владимир Викторович – доктор исторических наук, профессор. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация

Туманова Анастасия Сергеевна – доктор исторических наук, доктор юридических наук, профессор. НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация

Учаев Антон Николаевич – доктор исторических наук, доцент. Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А., г. Саратов, Российская Федерация

Ходяков Михаил Викторович – доктор исторических наук, профессор. Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Черешнева Лариса Александровна – доктор исторических наук, доцент. Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация

Редакция:

Главный редактор *П.В. Сысоев*

Ответственный секретарь объединенной редакции научных журналов *И.В. Ильина*

Редакторы: *Ю.А. Бирюкова, М.И. Филатова*

Редакторы английских текстов: *Ю.А. Абрамова, И.С. Голыбина*

Администраторы сайта *Н.А. Михайлова, М.И. Филатова*

Оригинал-макет подготовлен в объединенной редакции научных журналов

Компьютерная верстка: *Ю.А. Бирюкова, И.С. Голыбина*

Государственная регистрация: Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор), свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-70574 от 3 августа 2017 г.

ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

DOI: 10.20310/1810-0201

Подписано в печать 25.02.2025. Дата выхода в свет 18.04.2025

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman».

Печать на ризографе. Печ. л. 36,0. Усл. печ. л. 33,5.

Тираж 1000 экз. Заказ № 25035. Свободная цена

Издатель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

Адрес редакции и издателя: 392000, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33

Телефон редакции: 8(4752)72-34-34 доб. 0440

Электронная почта редакции: ilina@tsutmb.ru

Веб-сайт: <https://vestsutmb.elpub.ru>

Отпечатано с готового оригинал-макета в отделе оперативной печати Издательского дома «Державинский»

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

392008, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г. Электронная почта: izdat_tsu09@mail.ru

16+



© Оформление, оригинал-макет, редактирование. ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2025

Tambov University REVIEW

Scientific-theoretical
and applied journal

Series: HUMANITIES

JOURNAL OF DERZHAVIN
TAMBOV STATE UNIVERSITY

Published since May 15, 1996
Issued 6 times in year

2025
Vol. 30
No. 1

Continuous
issue number –
214

Founder

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Derzhavin Tambov State University”
(33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Tambov Region, Russian Federation)

Mission of the Journal

Publication “Tambov University Review. Series: Humanities” is a peer-reviewed scientific-theoretical and applied journal, which publishes the results of interdisciplinary fundamental and applied research in the field of pedagogy and history.

The scientific journal is an open international platform for scientific discussion of current theoretical and empirical research, which makes an original contribution to the following areas’ development within the branches of scientific knowledge: pedagogy (general pedagogy, history of pedagogy and education, theory and methods of teaching and education (foreign languages and Russian as a foreign language), recreational and adaptive physical education) and history (national history and foreign countries’ history).

Aim and Scope

The aim is to create a unified research space for the mutual exchange of achievements of Russian and foreign scholars specializing in the field of pedagogy, methods of teaching foreign languages and Russian as a foreign language, adaptive physical education, national and foreign countries’ history.

Scope:

Discussion of current issues of pedagogy (education, upbringing and teaching) in Russia and abroad.

Exchange of innovative scientific research results’ by Russian and foreign scholars in the field of teaching foreign languages and Russian as a foreign language, including education based on modern digital technologies and artificial intelligence technologies.

Presentation of research results in the field of adaptive physical education.

Reflection of modern trends in historical science and a wide range of views on the foreign countries’ and national history course.

Publication of fundamental and applied scientific research results in the field of national history from the perspective of the interaction of socio-natural, socio-economic, political and socio-cultural aspects in the historical development of Russia, its individual regions and microsociums (individual settlements and socio-professional groups).

Discussion of key issues of foreign countries’ history, the experience of studying both the civilization patterns of global development as a whole and the history of individual foreign countries (priority is the history of modern and contemporary ages).

The target audience of the journal is the scientific community of researchers in the field of pedagogy and history (scholars, higher school lecturers, applicants for the degrees of candidate of science and doctor of science).

Original articles by Russian and foreign authors in Russian and English are accepted for publication.

The authors are scholars from Russian scientific and educational organizations from near and far abroad.

All articles are checked in “**Antiplagiat**” program and **double-blind peer review** by members of the editorial board and external experts selected by the editorial board.

Business model: the journal is funded by the founder, and all articles are published free of charge.

The journal is included in the “**List of peer-reviewed scientific publications in which the main scientific results of dissertations for the degree of Candidate of Sciences, for the degree of Doctor of Sciences**” of the Higher Attestation Commission under the Ministry of Education and Science of Russia (K1) (pedagogical sciences, historical sciences) should be published.

Indexed by RSCI, Ulrich’s Periodicals Directory, SciLIT, and CrossRef.

EDITOR-IN-CHIEF

Pavel V. Sysoyev – Dr. Sci. (Education), Professor. Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation), Professor of Foreign Language Education Department, Institute of International Education; Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, Head of the Tambov Scientific Center of the Russian Academy of Education

EXECUTIVE EDITOR

Irina V. Ilyina – Executive Editor of Incorporate Editorial of Scientific Journals, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL

Pedagogical Sciences

Evgenii A. Alisov – Dr. Sci. (Education), Professor. Moscow City University, Moscow, Russian Federation
Inessa Yu. Gorskaya – Dr. Sci. (Education), Professor. Siberian State University of Physical Education and Sports, Omsk, Russian Federation

Elena I. Grigorieva – Dr. Sci. (Culturology), Cand. Sci. (Education), Professor. Moscow State Institute of Culture, Moscow, Russian Federation

Ilya F. Isayev – Dr. Sci. (Education), Professor. Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation

Andrei A. Kolesnikov – Dr. Sci. (Education), Associate Professor. Moscow City University, Professor of German Studies and Linguodidactics Department; Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education; School of Foreign Languages (HSE), Moscow, Russian Federation

Viktor L. Kondakov – Dr. Sci. (Education), Professor. Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation

Lyudmila N. Makarova – Dr. Sci. (Education), Professor. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation

Aleksey V. Malyov – Dr. Sci. (Education), Professor. Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

Peter J. Mitchell – PhD, Professor. Majan University College, Muscat, Sultanate of Oman

Laila M.B. Mohebi – PhD, Professor. Zayed University, Dubai, United Arab Emirates, Professor, College of Humanities and Social Sciences

Irina V. Naletova – Dr. Sci. (Philosophy), Professor. Tambov Regional State Educational Autonomous Institution of Additional Professional Education “Institute of Advanced Training of Educators” (TOIPKRO), Tambov, Russian Federation

Ahmad Nurkhin – Research Scholar, Department of Accounting Education at the Faculty of Economics and Business, State University of Semarang, Semarang, Indonesia

Oleg G. Polyakov – Dr. Sci. (Education), Professor. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation

Nina V. Popova – Dr. Sci. (Education), Professor. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation

Mikhail A. Pravdov – Dr. Sci. (Education), Professor. Ivanovo State University, Shuya Branch, Shuya, Ivanovo Region, Russian Federation

Tatyana A. Selitrenikova – Dr. Sci. (Education), Associate Professor. Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, St. Petersburg, St. Petersburg, Russian Federation

Olga M. Tabachnikova – PhD, Professor. University of Central Lancashire, Preston, the UK

Li Yajun – PhD, Professor. Harbin Normal University, Harbin, China

Historical Sciences

Valery V. Kanishchev – Dr. Sci. (History), Professor. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation

Viktor V. Kondrashin – Dr. Sci. (History), Professor. Institute of Russian History of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Matthew Crosston – PhD, Professor. Bowie State University, Bowie, the USA

Kimitaka Matsuzato – PhD, Professor Emeritus. University of Tokyo, Tokyo, Japan

Micolai Miazga – Dr. Sci. (History), Professor. Francisk Skorina Gomel State University, Gomel, Republic of Belarus

Kristina V. Minkova – Dr. Sci. (History). Saint-Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

Vladimir V. Romanov – Dr. Sci. (History), Professor. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation

Anastasia S. Tumanova – Dr. Sci. (History), Dr. Sci. (Law), Professor. National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russian Federation

Anton N. Uchayev – Dr. Sci. (History), Associate Professor. Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, Saratov, Russian Federation

Mikhail V. Khodyakov – Dr. Sci. (History), Professor. Saint-Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

Larisa A. Cheresheva – Dr. Sci. (History), Associate Professor. Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation

Editorial:

Editor-in-chief *Pavel V. Sysoyev*

Executive Editor of Incorporate Editorial of Scientific Journals *Irina V. Ilyina*

Editors: *Yulia A. Biryukova, Maria I. Filatova*

English texts editors: *Yulia A. Abramova, Irina S. Golybina*

Web-site administrator *Nadezhda A. Mikhailova, Maria I. Filatova*

Original layout prepared by Incorporate Editorial of Scientific Journals

Computer layout: *Yulia A. Biryukova, Irina S. Golybina*

State Registration: The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor), the mass media registration certificate ПИИ no. ФС77-70574 of August 3, 2017

ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

DOI: [10.20310/1810-0201](https://doi.org/10.20310/1810-0201)

Signed for printing 25.02.2025. Release date 18.04.2025

Format A4 (60×84 1/8). Typeface “Times New Roman”.

Printed on risograph. Pr. sheet 36,0. Conv. pr. sheet 33,5.

Copies printed 1000. Order no. 25035. Free price

Publisher: Derzhavin Tambov State University

Editorial Office and Publisher address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Tambov Region, Russian Federation

Editorial Office telephone number: +7(4752)72-34-34 extension 0440

E-mail: ilina@tsutmb.ru

Web-site: <https://vestsutmb.elpub.ru>

Published basing on ready-to-print file in Instant Print Department of Publishing House “Derzhavinskiy” of Derzhavin Tambov State University

190g Sovetskaya St., Tambov, 392008, Tambov Region, Russian Federation. E-mail: izdat_tsu09@mail.ru



© Design, original layout, editing. FSBEI of HE “Derzhavin Tambov State University”, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

<i>Яроцкая Л.В.</i> Педагогическое взаимодействие как «полилог» смыслов: к проблеме субъектности личности при работе с интеллектуальными системами	11
<i>Чичерина Н.В., Полякова М.В.</i> Мультилингвальный университет: модели и языковые практики	23
<i>Абрамова И.Е.</i> Применение технологий ИИ в иноязычном обучении взрослых: наставничество сверстников	35
<i>Токмакова Ю.В., Саенко Е.С.</i> Использование корректирующей обратной связи от генеративного искусственного интеллекта в обучении профессиональному иностранному языку студентов аграрного вуза	50
<i>Кравченко А.Н., Маруневич О.В.</i> Обучение Elevator Pitch на занятиях по иностранному языку в техническом вузе как ключевому навыку современной научной коммуникации	67
<i>Черкасова Е.А.</i> Функциональные возможности чат-бота ChatGPT в иноязычной преподавательской деятельности	84
<i>Прибыткова А.А., Рязанцева Т.Ю., Хаустов О.Н.</i> Обучение студентов иноязычному общению посредством технологий искусственного интеллекта	94
<i>Бортникова Т.Г., Долженкова М.И.</i> Метод кейс-стади как инструмент развития мягких навыков в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере»	107
<i>Шамов А.Н., Панкратова Е.Н., Голованова Л.Н.</i> Инновация в иноязычном образовании как идея с новыми возможностями	118

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

<i>Демидова Т.А., Новикова А.В., Шерина Е.А.</i> Анализ восприятия иностранными обучающимися резкой смены образовательного формата	132
--	-----

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Юрченко М.А., Бобер А.Е., Устименко Я.И.</i> Валидация технологии формирования навыков индивидуальной информационной безопасности студентов вуза	148
<i>Гаврилов В.В.</i> Использование творческой, проектной и эвристической деятельности студентов-журналистов для повышения уровня их мотивации изучения профильных дисциплин	167
<i>Нам Т.А., Смирнов М.В., Ли В.В.</i> Волонтерство как конвергентный инструмент в развитии надпрофессиональных компетенций в профессиональном образовании: экспертное мнение	184

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Карпова С.И., Макарова Л.Н.</i> Формирование субъектности старших дошкольников в совместной со взрослыми социально-значимой деятельности	199
---	-----

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

<i>Виноградова Л.В., Федорова Н.И.</i> Применение упражнений на лошади для улучшения навыков ходьбы и развития равновесия у детей с детским церебральным параличом	215
<i>Деда А.Е., Гриднева В.В., Потешкин А.В.</i> Эффективность методики коррекции мелкой моторики у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи	223
<i>Калмыков Д.А.</i> Технология комплексного развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости	234

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

<i>Подлесных С.Н.</i> О перенесении Острогожского окружного суда в г. Валуйки: 1870–1880-е гг.	242
<i>Самохин К.В.</i> Дела об оскорблении Величества как исторический источник в современной отечественной историографии	254
<i>Майоров Г.А.</i> Политическая деятельность Ж.И. Алферова в контексте программных установок КПРФ: ретроспективный анализ	266

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

<i>Шаццлло В.К.</i> «Борьба за всеобщий мир» или «политика надувательства»: Проблема международного арбитража в американо-германских отношениях накануне Первой мировой войны. 1904–1914	276
--	-----

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

<i>Yarotskaya L.V.</i> Pedagogical interaction as “polylogue” of meaning perspectives: revisiting the problem of personal agency in dealing with intelligent systems	11
<i>Chicherina N.V., Polyakova M.V.</i> Multilingual university: models and language practices	23
<i>Abramova I.E.</i> Application of generative AI technologies in adult foreign language learning: peer mentoring	35
<i>Tokmakova Yu.V., Saenko E.S.</i> The use of corrective feedback from generative artificial intelligence in teaching a professional foreign language to students of an agricultural university	50
<i>Kravchenko A.N., Marunovich O.V.</i> Enhancing scientific communication skills through Elevator Pitch instruction in ESP classes at technical universities	67
<i>Cherkasova E.A.</i> Functionality of ChatGPT in foreign language teaching	84
<i>Pribytkova A.A., Ryazantseva T.Yu., Khaustov O.N.</i> Teaching students to communicate in a foreign language through artificial intelligence technologies	94
<i>Bortnikova T.G., Dolzhenkova M.I.</i> Case study method as a tool for developing soft skills within the framework of the discipline “Foreign language in the professional sphere”	107
<i>Shamov A.N., Pankratova E.N., Golovanova L.N.</i> Innovation in a foreign language education as an idea with new opportunities	118

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Demidova T.A., Novikova A.V., Sherina E.A.</i> Analysis of perception by foreign students of an abrupt change of an educational mode	132
---	-----

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

<i>Yurchenko M.A., Bober A.E., Ustimenko Ya.I.</i> Validation of technology for the formation of individual information security skills for university students	148
<i>Gavrilov V.V.</i> The use of creative, project and heuristic activities of journalism students to increase their motivation to study specialized disciplines	167
<i>Nam T.A., Smirnov M.V., Li V.V.</i> Volunteering as a convergent tool in the supra-professional competencies development in vocational education: expert opinion	184

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

<i>Karpova S.I., Makarova L.N.</i> Subjectivity formation of senior preschool children in joint socially significant activities with adults	199
---	-----

RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

<i>Vinogradova L.V., Fedorova N.I.</i> Using horseback riding exercises to improve walking skills and develop balance in children with cerebral palsy	215
---	-----

<i>Dedya A.E., Gridneva V.V., Poteshkin A.V.</i> The effectiveness of fine motor correction techniques in children aged 8–9 years with severe speech disorders	223
<i>Kalmykov D.A.</i> Technology for the integrated development of coordination abilities in primary school children with mild mental retardation	234

NATIONAL HISTORY

<i>Podlesnykh S.N.</i> On the relocation of the Ostrogozhsky District Court to Valuyki: 1870–1880s	242
<i>Samokhin K.V.</i> Insulting cases of Majesty as a historical source in modern Russian historiography	254
<i>Maierov G.A.</i> The political activity of Zh.I. Alferov in the context of the program installations of the Communist Party of the Russian Federation: retrospective analysis	266

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

<i>Shatsillo V.K.</i> “The struggle for universal peace” or “the deception policy”: The issue of international arbitration in American-German relations on the eve of the First World War. 1904–1914	276
--	-----



Педагогическое взаимодействие как «полилог» смыслов: к проблеме субъектности личности при работе с интеллектуальными системами

Людмила Владимировна Яроцкая 

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
115409, Российская Федерация, г. Москва, Каширское шоссе, 31
lvyar@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. В условиях новой образовательной реальности, опосредованной инструментами искусственного интеллекта (ИИ), ключевая педагогическая категория – «педагогическое взаимодействие» – оказывается все менее востребованной в качестве предмета научного исследования, что затрудняет осмысление практики и препятствует развитию научной мысли, особенно в областях, связанных с языком, смысловым взаимодействием и речевым общением. Цель исследования – осмысление специфики современного образовательного процесса и его ключевой характеристики – педагогического взаимодействия, опосредованного инструментами ИИ.

Материалы и методы. Применялся анализ научно-педагогического дискурса, продуктов педагогической деятельности, работ обучающихся; проводились наблюдение за образовательным процессом, опрос участников пилотного исследования, экспертная оценка данных.

Результаты исследования. Определен функционал субъектов образовательного процесса в пространстве ИИ, выявлены проблемные зоны педагогического взаимодействия как фактора смыслообразования, дана оценка потенциала субъектности сторон смыслового взаимодействия, опосредованного ИИ. Полученные результаты прошли проверку в образовательной практике – в рамках пилотного обучения, направленного на апробацию сценария смыслового педагогического взаимодействия в формате «полилога» смыслов. Установлено два стабильных показателя: количество участников, отдающих предпочтение формату изучения ИЯ, опосредованному инструментами ИИ, и полагающих, что ИИ может полностью заменить преподавателя ИЯ в вузе (20 %), и количество участников, исключавших для себя такую возможность (36 %). Группа первоначально не определившихся с ответом (44 %) в ходе опытного обучения сократилась на 24 % (до 20 %) за счет увеличения количества тех, кто не считает формат взаимодействия с ИИ для себя предпочтительным.

Выводы. Педагогические «риски» для субъектов смыслового взаимодействия в пространстве ИИ связаны преимущественно с ненадежностью данных, предвзятостью содержания в продуктах, генерируемых ИИ; девальвацией педагогических смыслов. При этом исследование показало, что лингводидактика обладает уникальными возможностями для организации полисубъектного смыслового взаимодействия в контуре ИИ, актуализации «полилога» смыслов, интеграции и мультипликации социально значимых и личностных смыслов на междисциплинарной основе, что представляет значительный исследовательский интерес.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, искусственный интеллект, иностранный язык, субъекты образовательного процесса, смыслообразование, учебно-профессиональная деятельность

Финансирование. Исследование не получало внешнего финансирования.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Яроцкая Л.В. Педагогическое взаимодействие как «полилог» смыслов: к проблеме субъектности личности при работе с интеллектуальными системами // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 11-22. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-11-22>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-11-22>

Pedagogical interaction as “polylogue” of meaning perspectives: revisiting the problem of personal agency in dealing with intelligent systems

Ludmila V. Yarotskaya 

National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute)
31 Kashirskoe Rte., Moscow, 115409, Russian Federation
lvyar@yandex.ru

Abstract

Importance. In the context of the new educational reality mediated by artificial intelligence tools, the key pedagogical category, that of pedagogical interaction, proves to be less and less in demand as focus of research, which makes it difficult to consider current educational practices and develop theory, particularly in fields connected with language, meaning-making, and verbal communication. The article aims to consider the specific features of modern educational process, pedagogical interaction in particular, mediated by artificial intelligence (AI) tools.

Materials and Methods. The research methods embrace a complex of instruments, namely: analysis of pedagogical science discourse, products of teaching and learning activities; comparison, synthesis, systematization, and interpretation of data obtained; monitoring the educational process, survey of participants in the pilot research, expert evaluation of the analysis results.

Results and Discussion. The study contributed to determining the functional capacity of the main agents of the AI-mediated educational process and discovering problem areas of pedagogical interaction as a meaning-making factor. Agency potentials in AI-mediated meaning-making interaction were assessed, with the theoretical findings checked in pilot teaching aimed at testing a “polylogue” of meaning perspectives scenario as meaning-making interaction. Two stable indicators were established: the number of participants who prefer the AI-mediated format of FL learning and believe AI can completely replace a FL professor at a university (20 %), and the number of those who exclude this possibility for themselves (36 %). The group of participants who initially could not make their choice (44 %) decreased by 24 % (to 20 %) during the pilot training – due to an increase in the number of those who do not consider the format of interaction with AI to be preferable for themselves.

Conclusion. Pedagogical “risks” for agents of AI-mediated meaning-making interaction are grouped around such areas as data unreliability, content bias in AI-generated products, and devaluation of pedagogical meanings. At the same time, the results of the study show that language

pedagogy has a unique potential in producing multi-agent meaning-making interaction in the scope of AI, encouraging the “polylogue” of meaning perspectives, integrating and multiplying socially and personally relevant meanings on a broad interdisciplinary basis, which may be the focus of further research.

Keywords: pedagogical interaction, artificial intelligence, foreign language, educational process agents, meaning-making, learning and profession-related activities

Funding. The research received no external funding.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Yarotskaya, L.V. (2025). Pedagogical interaction as “polylogue” of meaning perspectives: revisiting the problem of personal agency in dealing with intelligent systems. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 11-22. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-11-22>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В последнее время ключевая педагогическая категория – *педагогическое взаимодействие* – оказывается все менее востребованной в качестве предмета научного осмысления в контекстах учебно-профессиональной деятельности, поскольку практика обучения в высшей школе требует «оперативных» технологических решений, практических «рецептов», конкретных рекомендаций, позволяющих современному преподавателю вуза реагировать на «вызовы времени», осваивать актуальные темы и погружаться в динамичные контексты, изменяющие человека и его взаимодействие с окружающим миром, трансформирующие отношение к профессиональной деятельности, понимание роли и места институтов образования в этих условиях.

Одним из очевидных драйверов преобразований, происходящих в последние годы, выступает феномен *искусственного интеллекта* – еще недавно, по существу, лишь рекуррентная языковая единица с весьма неопределенными научными перспективами и содержанием, однако, и в таком состоянии вызвавшая значительный общественный резонанс, подкрепленный неиссякаемой верой «цифровых аборигенов» в цифровые технологии. Современный человек открыл для себя фактически новое измерение деятельности; при этом образование – тот институт, который традиционно призван обеспечивать востребованность социокультурных «констант» в обществе, продуктивное освоение

каждым последующим поколением опыта предыдущих для решения своих задач, актуальных в контекстах текущих преобразований, – оказалось дестабилизированным всеохватностью и социальным весом обрушившихся на него «переменных». Вследствие этого к настоящему времени обозначилась явная потребность в консолидации теоретико-методологических оснований изменившейся педагогической деятельности, определении надежной опоры для ее развития в новых условиях.

Цель и задачи исследования. Мы изучили и осмыслили специфику современного образовательного процесса и его ключевой характеристики – педагогического взаимодействия, опосредованного инструментами искусственного интеллекта (далее – ИИ), в координатах, определяющих сущностные характеристики педагогической деятельности. Как известно, фундаментальной характеристикой обучения является *единство двух начал* – преподавания и учения, определяющее неразрывную связь деятельности основных субъектов образовательного процесса – преподавателя, обучающегося и учебной группы, как коллективного субъекта деятельности. При этом, несмотря на то, что в современной гуманистической образовательной парадигме *субъектность* – базовая установка, реальная практика обучения показывает, что декларируемые субъекты нередко весьма ограничены в этом качестве. Надежды психолого-педагогического сообщества на инструменты ИИ в этом отношении, на

наш взгляд, далеко не всегда оправданы, а обозначившиеся уже сегодня тенденции и ограничения, связанные с ролью и местом ИИ именно в этой сфере, свидетельствуют о наличии целого ряда проблемных зон, нуждающихся в пристальном педагогическом внимании [1–10].

Достижение поставленной цели мы связываем с решением следующих исследовательских задач:

- 1) определением функционала основных субъектов образовательного процесса в пространстве ИИ;
- 2) выявлением проблемных зон педагогического взаимодействия как фактора смыслообразования, опосредованного инструментами ИИ;
- 3) оценкой потенциала субъектности сторон смыслового взаимодействия в пространстве ИИ;
- 4) проверкой полученных результатов в образовательной практике (в рамках пилотного исследования);
- 5) обобщением результатов и подведением итогов исследования.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основные методы представленного исследования включают анализ научно-педагогического дискурса, продуктов педагогической деятельности и работ обучающихся, в том числе выполненных с применением инструментов ИИ; сравнение, обобщение, систематизацию и интерпретацию данных; наблюдение за образовательным процессом, опрос участников пилотного обучения, направленного на апробацию сценария смыслового педагогического взаимодействия в формате «полилога» смыслов; экспертную оценку результатов анализа.

Материалы исследования: научно-педагогический дискурс; продукты деятельности преподавателя и обучающихся, полученные в ходе исследования, в том числе материалы опроса обучающихся.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБСУЖДЕНИЕ

1. Субъекты образования во взаимодействии с интеллектуальными системами. Первый этап исследования посвящен определению функционала основных субъектов образовательного процесса в пространстве ИИ и выявлению проблемных зон педагогического взаимодействия как фактора смыслообразования (задачи 1, 2).

В настоящее время ИИ позиционируется как «революционный» инструмент, позволяющий весьма эффективно решать целый спектр образовательных задач: во-первых, связанных с вопросами *управления образованием* (например, сбором образовательной статистики, ее аналитической обработкой и обобщением в целях принятия управленческих решений и др.); во-вторых, обеспечивающих *оптимизацию собственно педагогического функционала*, в частности:

- разработку и реализацию индивидуальных образовательных технологий, что свидетельствует о том, что сегодня индивидуализация, персонализация и персонификация образования – уже не просто абстрактные понятия и благие пожелания сторонников личностно ориентированной педагогики, но работающие инструменты;
- подбор учебных материалов «под заказ», в том числе с учетом динамики показателей уровня развития у обучающихся целевых компетенций, и др.;
- педагогический контроль процесса и результатов обучения;
- в-третьих, *предполагающих оптимизацию учебной/учебно-профессиональной деятельности*, включая:
 - создание условий обучения «под заказ» обучающегося (время, место, длительность занятия, объем и формат учебно-тренировочных, речевых упражнений и др.);
 - генерацию идей в проблемном поле, приведение проблемы в задачный вид;
 - поиск обучающимся релевантных источников, извлечение из них данных, их сис-

тематизацию, аналитическую обработку, обобщение результатов;

– изложение посредством ИИ полученных результатов, в том числе в виде качественного речевого произведения на иностранном языке (далее – ИЯ).

Предполагается, что все эти возможности ИИ освобождают человека от рутинной работы, предоставляя ему больше времени для содержательной деятельности, творчества, удовлетворения своих интересов. Однако сегодня приходится слышать и противоположное мнение: техническую работу (при взаимодействии с ИИ) вынужден делать человек, а содержательные решения остаются за ИИ. Кроме того, у педагогов возникают вопросы и к так называемой «оптимизации» учебной деятельности, связанные с опасениями в отношении умений, замещаемых ИИ в репертуаре способов деятельности человека.

Проблемным для образовательной сферы оказывается и смыслообразующий план взаимодействия «человек – интеллектуальные системы», который с педагогической точки зрения уподобляется «черному ящику», что чревато дестабилизацией процессов социализации молодого человека, развития его когнитивной, эмоциональной и иных сфер. Подобные противоречия – серьезные ограничения образовательного процесса, и они нуждаются в поиске педагогических средств их разрешения.

2. Дилемма педагогического контура искусственного интеллекта. При оценке потенциала субъектности сторон смыслового взаимодействия в пространстве ИИ (задача 3) встает ключевой вопрос, который требует не декларативного, а аргументированного ответа: *«ИИ – исключительно средство обучения, или, возможно, это все-таки нечто большее?»*. При чем представляется важным понять и оценить с точки зрения социальных последствий весомость позиций как субъектов преподавания, так и субъектов учения. В педагогическом сообществе, как правило, приводятся доводы в пользу инструментальной функции ИИ – как особого формата и средства опосредованного педагогического

взаимодействия. Такова его роль в тех случаях, когда преподаватель, например, целенаправленно проектирует тематические программы, предназначенные для решения определенным контингентом конкретного набора лингвоориентированных задач в пространстве ИИ [11–15].

С другой стороны, преподавание и учение, хотя и взаимообусловленные, но разные виды деятельности, и, с нашей точки зрения, правомерно предположить, что обучающиеся могут иметь *иное восприятие* педагогической действительности, делать другие педагогически значимые выводы и принимать «неудобные» для педагогов решения относительно траектории своего профессионально-личностного развития. Например, студент в ситуации выбора такой траектории (особенно в условиях учебно-профессиональной деятельности) может не принять «педагогическое предложение» преподавателя и отдать предпочтение стратегии и тактике обучения, исходя из своего понимания учебных целей и ожидаемых результатов деятельности или даже рекомендаций образовательных ИИ-ресурсов. И в этом также проявляется его субъектная позиция, особенно при наличии готовности нести ответственность за последствия своего решения. Преподавателю, как субъекту педагогической деятельности, важно осмыслить создавшуюся ситуацию и извлечь из нее свои «уроки». На наш взгляд, первый и очевидный вывод заключается в следующем: желательно, чтобы студент, делая подобный выбор, уже обладал *позитивным практическим опытом принятия педагогически значимых самостоятельных (субъектных) решений*, к чему, конечно же, его тоже надо готовить. Более того, в современной образовательной ситуации, характеризующейся высокой подвижностью опосредующих ее социальных контекстов, такая цель представляется стратегически важной.

Это возвращает нас к проблемному вопросу о *смысловом взаимодействии* в пространстве ИИ – необходимости анализа педагогически значимых условий, в которых протекают эти процессы. Так, например, человек

(преподаватель/обучающийся) может обратиться к ИИ-ресурсу и заказать генерацию учебных материалов на определенную тему. Материалы могут быть адаптированы к целевой аудитории с учетом ряда педагогически значимых параметров (уровня владения ИЯ, степени погруженности в конкретную проблематику и др.). С практической точки зрения это очень удобно. В то же время главное, на чем строится смыслообразование при восприятии информации, – подбор в предложенных материалах фактов, тон изложения, обсуждение, коннотации используемых языковых средств, интерпретации содержания – остается «в компетенции» ИИ, а он, как известно, действует на определенной, доступной ему базе: на ней учится сам и де-факто обучает наших студентов. Такое положение дел в педагогическом контексте весьма двусмысленно. Для лучшего понимания сложившейся ситуации задумаемся над следующими вопросами.

1. *Можем ли мы, как субъекты преподавания и учения, повлиять на «позицию» ИИ, например, изменить его «мнение» относительно предмета рассмотрения?* Причем не «вдруг» обрушив на ресурс доказательства со стороны многочисленных «правильных» пользователей с корректно сформулированными запросами (что гипотетически возможно, но весьма проблематично) и не в каком-то отдаленном будущем (например, при последующей актуализации баз знаний или в ситуации «пост-правды»), а здесь и сейчас, предложив ИИ-коммуниканту свою убедительную аргументацию? Вряд ли наш ответ на этот вопрос будет утвердительным.

2. *Подобная ситуация смыслообразования как-то связана с проявлением субъектности личности в таком формате взаимодействия?* Вопрос, на наш взгляд, неспроста, особенно если речь идет о решении проблемных задач учебно-профессиональной деятельности, когда обучающийся достаточно свободен в своем субъектном выборе: в представлении проблемной ситуации в виде перечня актуальных задач, определении способов их решения, аргументации полученных

результатов и др. Учитывая то обстоятельство, что обращение студентов к ИИ на этом этапе становления профессиональной личности, во-первых, носит рутинный характер, выступая фактически как *этап ориентации в проблемном поле*, и, во-вторых, от принятых на этом этапе решений в значительной степени зависят направление и ход последующей работы, ответ на вопрос, вероятнее всего, будет утвердительным: процессы смыслообразования, опосредованные ИИ, влияют на субъектную позицию обучающегося.

3. *Мы (преподаватели, студенты) действительно полноценны в своей субъектной позиции при смысловом взаимодействии с ресурсами ИИ?* Ответ на этот вопрос, очевидно, оказывается дискуссионным, поскольку требует выхода в более широкие контексты деятельности личности и педагогического взаимодействия субъектов преподавания и учения, включая учет цели обращения человека к ИИ, его установки, типа решаемых задач; уровня сформированности критического мышления, степени развития специальной картины мира, ее актуальности (если речь идет об учебно-профессиональной деятельности) и др.

Добавим к этому, что сегодня ИИ нередко воспринимается человеком как «удобный» собеседник-инструктор, готовый работать в любом режиме; он направляет, контролирует, стимулирует, развлекает и дает рекомендации; он – компетентный, разносторонний и эмоционально нейтральный. Неудивительно, что ИИ так популярен среди обучающихся, и в его услугах люди действительно нуждаются. В этой связи попытаемся представить более широкий взгляд на рассматриваемую проблему.

3. **Место искусственного интеллекта в лингводидактических контекстах: верификация гипотез в пилотном исследовании.** Рассматривая вопросы, связанные с субъектностью сторон смыслового взаимодействия в пространстве ИИ, мы высказали предположение о том, что восприятие и оценка такого формата педагогической действительности преподавателями и студентами может значи-

тельно отличаться (гипотеза 1). Поскольку в профессиональном педагогическом сообществе превалирует отношение к ИИ как *средству* обучения (хотя и с некоторыми оговорками), мы сочли целесообразным сосредоточиться на позиции обучающихся и выяснить их отношение к ИИ в лингводидактических контекстах.

Мы также предположили, что регулярное обращение обучающихся к ИИ-ресурсам в процессе создания презентаций и написания речевых произведений на иностранном языке (аналитических записок, резюме, тезисов выступлений в панельных дискуссиях, круглых столах, дебатах и т. д.) может послужить основой для создания проблемной ситуации (в которой созданный продукт – объект анализа в нескольких смысловых перспективах), актуализации «полилога» смыслов и консолидации смыслообразующих мотивов, придающих деятельности человека личностный смысл (гипотеза 2). Такая возможность может быть реализована, если первичные продукты учебной деятельности студентов, созданные в том числе с использованием ИИ-ресурсов, подвергаются коллективному анализу, осмыслению, обсуждению в устной форме (на ИЯ) и затем дорабатываются обучающимися по результатам общей дискуссии (гипотеза 3). Предположительно, подобный формат смыслового педагогического взаимодействия может повлиять на восприятие обучающимися роли и места ИИ в образовательном процессе по ИЯ (гипотеза 4).

Исследование проводилось в апреле–декабре 2024 г. в рамках более широкого пилотного исследования, посвященного разработке и обоснованию сценария обучения специалистов в области научно-технологического сотрудничества иноязычному профессиональному общению в формате смыслового взаимодействия субъектов образовательного процесса (с опорой на национально-культурные, социокультурные, социальные, собственно профессиональные, межкультурные, личностные смыслы), обеспечивающего интеграцию и мультипликацию социально значимых и личностных смыслов на меж-

дисциплинарной основе. Работа была организована в двух потоках и охватила 25 студентов, обучавшихся в группах магистрантов (17 и 8 человек соответственно) I курса магистратуры ИМО НИЯУ МИФИ (образовательная программа «Научно-технологическое и промышленное сотрудничество»).

Для верификации гипотез 1 и 4 было принято решение выяснить, каково мнение студентов об ИИ в лингводидактических контекстах (они, очевидно, активно пользовались такими ресурсами вне аудитории). Применялся метод опроса обучающихся, который проводился дважды: в начале опытного обучения и через четыре месяца (после реализации основного этапа сценария); также использовались методы анализа, сравнения, обобщения, систематизации и интерпретации данных.

Опрос проводился по следующим вопросам:

1) Допустимо ли в вузе изучать ИЯ с применением ИИ? (Да / Нет):

* (а). Приведите аргументы (в виде ключевых слов) в пользу своей позиции;

2) Допускаете ли вы в принципе такую возможность для себя? (Да / Нет):

* (b). Приведите аргументы (в виде ключевых слов) в пользу своей позиции;

3) Рассматриваете ли вы изучение ИЯ с применением ИИ как предпочтительный для себя формат? (Да / Нет / Не уверен в ответе);

4) Может ли ИИ полностью заменить преподавателя ИЯ в вузе? (Да / Нет).

Для верификации гипотез 2 и 3 на протяжении всего периода исследования применялись следующие методы: наблюдение за образовательным процессом (велся дневник исследователя), анализ письменных и устных речевых произведений студентов, сопоставление представленных в них смысловых блоков, линий аргументации; экспертная оценка полученных результатов; обобщение, систематизация и интерпретация данных.

Результаты опроса 1, проведенного в начале пилотного исследования, свидетельствуют о том, что *все опрошенные* допускали возможность решения образовательных за-

дач, связанных с изучением ИЯ в вузе, посредством инструментов ИИ, полагая, что такой «инструктор» – удобный (в любое время, в любом месте, в любом темпе; гибкое наполнение курса обучения с возможностью коррекции, включая тематику и количество упражнений), компетентный (обширная база знаний), дружелюбный (эмоционально нейтрален/дружелюбен, ненавязчивый контроль, конкретные рекомендации) и внимательный. При этом только 64 % опрошенных (16 из 25) в принципе не исключают такой возможности для себя, оставшиеся 36 % опрошенных (9 из 25) не считают это возможным для себя, связывая нежелательность формата главным образом со своими личностными характеристиками; 44 % от общего числа (из 25) опрошенных, то есть 11 из группы в 16 человек, не уверены, что подобный формат изучения ИЯ окажется для них предпочтительным; и только 20 % от общего числа (из 25) опрошенных, то есть 5 человек из 16, предпочли бы такой формат изучения ИЯ. На вопрос «Может ли ИИ полностью заменить преподавателя ИЯ в вузе?» (при выборе: «да» или

«нет») именно эти 5 человек (20 % опрошенных) ответили утвердительно. Таким образом, фактически, каждый пятый обучающийся наделил ИИ свойствами субъекта образовательного процесса.

Повторный опрос, проведенный через четыре месяца (то есть после реализации основного этапа сценария смыслового взаимодействия), продемонстрировал частичное изменение показателей только по одному параметру – «рассмотрение изучения ИЯ под руководством ИИ как предпочтительного для себя формата»: отрицающих для себя такую возможность возросло с 0 до 6 человек (на 24 %) за счет соответствующего сокращения количества обучающихся, не уверенных в своем ответе (с 11 до 5 человек); таким образом, доля неопределившихся составила 20 % (вместо 44 %). Таким образом, мы получили подтверждение гипотез 1 и 4. В обобщенном виде данная информация представлена в табл. 1.

Особого комментария, с нашей точки зрения, требуют результаты опроса 2, а именно, факт изменения показателей только по

Результаты опросов обучающихся

Таблица 1

Students' survey results

Table 1

Число опрошенных (25 человек)	1. Допустимо ли в вузе изучать ИЯ с применением ИИ?					Нет	
	Да						
Количество обучающихся, давших соответствующий ответ (с указанием процента от общего числа опрошенных)	25 человек (100 %)					0	
	2. Допускаете ли вы в принципе такую возможность для себя?						
	Да				Нет		
	16 человек (64 %)				9 человек (36 %)		
	3. Рассматриваете ли вы изучение ИЯ с применением ИИ как предпочтительный для себя формат?						
	Да	Нет		Не уверен в ответе			
	5 человек (20 %)	Опрос 1	0	Опрос 1			11 человек (44 %)
		Опрос 2	6 человек (24 %)	Опрос 2			5 человек (20 %)
	4. Может ли ИИ полностью заменить преподавателя ИЯ в вузе?						
	Да			Нет			
5 человек (20 %)		11 человек (44 %)		9 человек (36 %)			

Источник: рассчитано и составлено автором.
Source: computed and compiled by the author.

одному из параметров (в ответе на вопрос 3). Мы полагаем, что с учетом востребованности инструментов ИИ в учебно-профессиональной деятельности студентов изменение (улучшение) количественных показателей даже по одному из параметров отражает общую положительную динамику образовательного процесса и должно рассматриваться в контексте всех регистрируемых в ходе исследования изменений. В частности, в ходе специально организованного наблюдения было установлено, что значительно повысилась *активность* обучающихся на занятии, стабилизировался *дискуссионный формат работы* в учебной группе; возросла *инициативность* студентов (выразившаяся в подготовке на свое усмотрение *дополнительных материалов* для совместного обсуждения, в проведении *углубленного анализа проблемы*, стремлении найти *дополнительные аргументы* для обоснования *своей позиции, готовности переосмыслить с учетом новых условий сделанные ранее выводы*). Обозначенные позиции были приняты нами в качестве показателей и критериев успешности опытного обучения в целом. Они же послужили основанием для вывода о подтверждении гипотез 2 и 3: регулярное обращение обучающихся к ИИ-ресурсам в процессе создания презентаций и написания речевых произведений может успешно использоваться в качестве базы для создания проблемной ситуации, актуализации «диалога смыслов» и консолидации смыслообразующих мотивов личности. Это оказывается возможным, если первичные продукты учебной деятельности студентов, созданные в том числе с использованием ИИ-ресурсов, подвергаются коллективному анализу, осмыслению, обсуждению в устной форме и затем дорабатываются обучающимися по результатам общей дискуссии.

Учитывая опосредованность полисубъектного смыслового взаимодействия с инструментами ИИ, в процессе верификации гипотезы 3 особый интерес представляло сопоставление смысловых блоков, линий аргументации, набора фактов в первичных письменных речевых произведениях студентов, их

устных выступлениях/высказываниях и доработанных письменных речевых произведениях. В процессе группового обсуждения и последующей доработки продукта деятельности студента, как правило, добавлялись и/или исключались из рассмотрения некоторые факты, уточнялись/пересматривались позиции, совершенствовались/изменялись линии аргументации. При этом в ходе дискуссии преподаватель преимущественно выступал в роли фасилитатора, организуя и направляя обсуждение. В некоторых случаях эту роль выполнял инициативный студент, а преподаватель выступал как обычный участник полилога (и вел дневник исследователя, в котором фиксировал все значимые, с его точки зрения, изменения).

ВЫВОДЫ

В современных условиях педагогическое взаимодействие в контекстах учебно-профессиональной деятельности в значительной мере опосредовано инструментами ИИ, что отражает общую тенденцию научно-технологического развития общества. Для преподавателя ИЯ (и любого педагога) такое положение дел – и весомая помощь в сокращении объема рутинной работы, и серьезный вызов, поскольку в новой образовательной реальности работа «по старым лекалам» не ведет участников педагогического процесса к конструктивному диалогу, взаимному пониманию и доверию; притом что доминанты смыслообразования имеют для социума экзистенциальный смысл.

Исследование показало, что для становления профессиональной личности наибольшие педагогические «риски» в этом отношении связаны со следующими позициями.

1. *Ненадежность данных и предвзятость содержания в продуктах, генерируемых ИИ* (ввиду отсутствия в базах важных источников / их «отмены», фальсификации данных при их недостатке («галлюцинаций» ИИ) вследствие фактических ошибок); при этом ситуация усугубляется из-за естественного стремления преподавателя ИЯ опереться на аутентичные иноязычные источни-

ки, нередко содержащие непроверенную информацию и предвзятые оценки (верификация содержания далеко не всегда дает искомым результат).

2. «Девальвацией» педагогических смыслов (что обусловлено стремлением к «оптимизации» учебной/учебно-профессиональной деятельности, но на практике приводит к «тоннельному эффекту» в обучении, замещению искусственным интеллектом значимых способов деятельности, еще не освоенных обучающимися).

3. «Деградацией» лингводидактических смыслов (в частности, обучение студентов поисковому и изучающему чтению, а также созданию письменных речевых произведений превращается вне аудитории в формальность; продукты деятельности студента часто не отражают результатов его учебной дея-

тельности, что требует разработки более совершенных инструментов педагогического взаимодействия, в том числе критериев оценивания студенческих работ).

Учитывая перечисленные обстоятельства, тем не менее, подчеркнем, что лингводидактика обладает уникальными возможностями для организации смыслового взаимодействия субъектов образовательного процесса в контуре ИИ, актуализации подлинного «полилога» смыслов разных уровней (национально-культурных, социокультурных, социальных, собственно профессиональных, межкультурных, личностных), интеграции и мультипликации социально значимых и личностных смыслов на междисциплинарной основе, что несомненно представляет значительный интерес для дальнейших исследований в этой области.

Список источников

1. Ashok M., Madan R., Joha A., Sivarajah U. Ethical framework for Artificial Intelligence and digital technologies // International Journal of Information Management. 2022. Vol. 62. Art. 102433. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102433>
2. O'Dea X., O'Dea M. Is Artificial Intelligence really the next big thing in learning and teaching in higher education? // Journal of University Teaching and Learning Practice. 2023. Vol. 20. № 5. Art. 5. <https://doi.org/10.53761/1.20.5.06>
3. Xu W., Ouyang F. A systematic review of AI role in the educational system based on a proposed conceptual framework // Education and Information Technologies. 2022. № 27. P. 4195-4223. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10774-y>
4. Константинова Л.В., Ворожжихин В.В., Петров А.М., Титова Е.С., Штыхно Д.А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. Т. 27. № 2. С. 36-48. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-2-36-48>, <https://elibrary.ru/vpmizk>
5. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
6. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 66-72. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>, <https://elibrary.ru/pxgztj>
7. Berendt B., Littlejohn A., Blakemore M. AI in education: learner choice and fundamental rights // Learning Media and Technology. 2020. Vol. 45. № 3. P. 312-324. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1786399>
8. Holmes W., Porayska-Pomsta K., Holstein K. et al. Ethics of AI in education: towards a community-wide framework // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2021. Vol. 32. P. 504-526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
9. Malinka K. et al. On the educational impact of ChatGPT: is artificial intelligence ready to obtain a university degree? // Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education "Proceedings of the 2023". 2023. Vol. 1. P. 47-53. <https://doi.org/10.1145/3587102.3588827>

10. Waltzer T., Cox R.L., Heyman G.D. Testing the ability of teachers and students to differentiate between essays generated by ChatGPT and high school students // *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2023. № 1. P. 1-9. <https://doi.org/10.1155/2023/1923981>
11. Ключихин В.В. Корпусные технологии искусственного интеллекта в обучении сочетаемости слов и исследовательской работе // *Иностранные языки в школе*. 2024. № 3. С. 39-46. <https://elibrary.ru/jfylhf>
12. Сысоев П.В., Золотов П.Ю. Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // *Язык и культура*. 2020. № 51. С. 229-246. <https://doi.org/10.17223/19996195/51/12>, <https://elibrary.ru/qmhhsr>
13. Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В. Лингводидактическая проекция социально-гуманитарной сферы в контуре искусственного интеллекта. Москва: Триумф, 2024. 164 с. <https://doi.org/10.29039/978-5-94472-207-2-07-2024>, <https://elibrary.ru/eptcnv>
14. Левин Б.А., Пискунов А.А., Поляков В.Ю., Савин А.В. Искусственный интеллект в инженерном образовании // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 7. С. 79-95. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-7-79-95>, <https://elibrary.ru/kcnap>
15. Feuerriegel S., Shrestha Y.R., von Krogh G., Zhang C. Bringing artificial intelligence to business management // *Nature Machine Intelligence*. 2022. Vol. 4. P. 611-613. <https://doi.org/10.1038/s42256-022-00512-5>

References

1. Ashok M., Madan R., Joha A., Sivarajah U. (2022). Ethical framework for Artificial Intelligence and digital technologies. *International Journal of Information Management*, vol. 62, art. 102433. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102433>
2. O'Dea X., O'Dea M. (2023). Is Artificial Intelligence really the next big thing in learning and teaching in higher education?. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, vol. 20, no. 5, art. 5. <https://doi.org/10.53761/1.20.5.06>
3. Xu W., Ouyang F. (2022). A systematic review of AI role in the educational system based on a proposed conceptual framework. *Education and Information Technologies*, no. 27, pp. 4195-4223. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10774-y>
4. Konstantinova L.V., Vorozhikhin V.V., Petrov A.M., Titova E.S., Shtykhno D.A. (2023). Generative Artificial Intelligence in education: discussions and forecasts. *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*, vol. 27, no. 2, pp. 36-48. (In Russ.) <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-2-36-48>, <https://elibrary.ru/vpmizk>
5. Sysoyev P.V. (2023). Artificial Intelligence in education: awareness, readiness and practice of using Artificial Intelligence technologies in professional activities by university faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 10, pp. 9-33. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
6. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 66-72. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>, <https://elibrary.ru/pxgztj>
7. Berendt B., Littlejohn A., Blakemore M. (2020). AI in education: learner choice and fundamental rights. *Learning Media and Technology*, vol. 45, no. 3, pp. 312-324. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1786399>
8. Holmes W., Porayska-Pomsta K., Holstein K. et al. (2021). Ethics of AI in education: towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol. 32, pp. 504-526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
9. Malinka K. et al. (2023). On the educational impact of ChatGPT: is artificial intelligence ready to obtain a university degree? *Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education "Proceedings of the 2023"*, vol. 1, pp. 47-53. <https://doi.org/10.1145/3587102.3588827>
10. Waltzer T., Cox R.L., Heyman G.D. (2023). Testing the ability of teachers and students to differentiate between essays generated by ChatGPT and high school students. *Human Behavior and Emerging Technologies*, no. 1, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1155/2023/1923981>
11. Klochikhin V.V. (2024). Application of AI-based corpora in identifying language patterns and students' research. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 39-46. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jfylhf>

12. Sysoyev P.V., Zolotov P.Yu. (2020). Development of students' pragmatic competence using corpora. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 51, pp. 229-246. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/51/12>, <https://elibrary.ru/qmhhsr>
13. Yarotskaya L.V., Aleinikova D.V. (2024). *Linguodidactic Projection of the Social and Humanitarian Sphere in the Contour of Artificial Intelligence*. Moscow, Triumph Publ., 164 p. (In Russ.) <https://doi.org/10.29039/978-5-94472-207-2-07-2024>, <https://elibrary.ru/eptcnv>
14. Levin B.A., Piskunov A.A., Polyakov V.Yu., Savin A.V. (2022). Artificial Intelligence in engineering education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 7, pp. 79-95. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-7-79-95>, <https://elibrary.ru/kcnapj>
15. Feuerriegel S., Shrestha Y.R., von Krogh G., Zhang C. (2022). Bringing artificial intelligence to business management. *Nature Machine Intelligence*, vol. 4, pp. 611-613. <https://doi.org/10.1038/s42256-022-00512-5>

Информация об авторе

Яроцкая Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной лингвистической подготовки (№ 62), ведущий эксперт Центра анализа и прогнозирования мирового научно-технологического развития Института международных отношений, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-6539-3085>

Scopus Author ID: 57203020422

ResearcherID: X-1785-2018

lvyar@yandex.ru

Поступила в редакцию 10.11.2024

Одобрена после рецензирования 02.02.2025

Принята к публикации 14.02.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Ludmila V. Yarotskaya, Dr. Sci. (Education), Professor at the Linguistic Training for Special Purposes (No. 62) Department, Leading Expert of the Analysis and Forecasting of World Science and Technology Development Centre, International Relations Institute, National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute), Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-6539-3085>

Scopus Author ID: 57203020422

ResearcherID: X-1785-2018

lvyar@yandex.ru

Received 10.11.2024

Approved 02.02.2025

Accepted 14.02.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.1:378.147
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-23-34>



Мультилингвальный университет: модели и языковые практики

Наталья Васильевна Чичерина , Марина Викторовна Полякова *
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29
*Адрес для переписки: marptv@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Проведен анализ концепта «мультилингвальный университет» (МЛУ) как образовательной организации нового формата, нацеленной на подготовку конкурентоспособных специалистов для глобального рынка труда в условиях мультилингвизма. Мультилингвальные университеты разрабатывают и внедряют различные модели образовательных программ, отличающиеся различными комбинациями языков преподавания. Цель исследования – рассмотреть понятие мультилингвального университета, его существующих моделей и ключевых характеристик, основанных на положениях институциональной языковой политики.

Материалы и методы. Методы исследования включали анализ теоретической литературы по теме исследования, анализ информации на сайтах мультилингвальных университетов и обобщение практического опыта авторов.

Результаты исследования. Описаны три типа университетских политик как основы возникновения мультилингвальных университетов, выделены их ключевые характеристики. Предложена классификация моделей мультилингвальных университетов с описанием примеров на основе анализа теоретической литературы и информации на сайтах мультилингвальных университетов. Рассмотрены три основных типа образовательных программ: монологвальная, билингвальная и мультилингвальная – на примере ведущих российских вузов. Необходимость обучения мультинационального контингента студентов в мультилингвальном университете приводит к применению различных языковых практик в процессе обучения, которые представлены в контексте реализации унилингвального или плюрилингвального педагогического дизайна учебных дисциплин.

Выводы. Представленные материалы позволили сделать вывод о том, что мультилингвальный университет является образовательной организацией, процесс обучения в которой направлен на создание стимулирующих условий для получения образования студентами – представителями разных национальностей.

Ключевые слова: мультилингвальный университет, институциональная языковая политика, образовательная программа, языковые практики

Благодарности. Авторы выражают искреннюю благодарность анонимным рецензентам за ценные комментарии и предложения по улучшению статьи.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Чичерина Н.В., Полякова М.В. Мультилингвальный университет: модели и языковые практики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 23-34. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-23-34>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-23-34>

Multilingual university: models and language practices

Natalia V. Chicherina , Marina V. Polyakova *

Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University
29 Politekhnikeskaya St., St. Petersburg, 195251, Russian Federation

*Corresponding author: marptv@mail.ru

Abstract

Importance. The analysis of the “multilingual university” concept (MLU) as an educational institution of a new mode, which is aimed at training competitive specialists for the global labor market in a multilingual term, is made. Multilingual universities develop and implement various patterns of educational programs, distinguished by different combinations of teaching languages. The purpose of the study is to consider the multilingual university concept, its existing models and key characteristics based on the provisions of the institutional language policy.

Materials and Methods. The research methods include the analysis of theoretical literature on the research topic, the analysis of information on the websites of multilingual universities and the generalization of the authors’ practical experience.

Results and Discussion. Three types of university policies as the basis for developing multilingual universities are described. The multilingual university models classification is introduced with patterns description, which is based on an analysis of theoretical literature and data on the websites of multilingual universities. Three main patterns of educational programs are presented: monolingual, bilingual and multilingual based on the experience of leading Russian universities. The requirement to educate a multinational student contingent at a multilingual university leads to the use of various language practices in the learning process, which are presented in the context of the implementation of a multilingual or plurilingual pedagogical design of academic disciplines. The most common language practices in the implementation of unilingual and plurilingual pedagogical design of disciplines are examined.

Conclusion. The presented materials allowed to conclude that the multilingual university is presented in the research as an educational institution, the learning process in which is aimed at developing stimulating environment for students of different nationalities.

Keywords: multilingual university, institutional language policy, degree programs, language practices

Acknowledgments. Authors extend their sincere gratitude to anonymous reviewers for valuable comments and suggestions to improve the paper.

Funding. No funding was reported for this research.

Authors’ Contribution: undivided co-authorship.

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

For citation: Chicherina, N.V., & Polyakova, M.V. (2025). Multilingual university: models and language practices. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 23-34. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-23-34>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Процессы глобализации и международной интеграции, стремление государств к расширению международного сотрудничества во всех сферах жизни общества диктуют необходимость подготовки специалистов, способных осуществлять профессиональную деятельность в условиях глобальной экономики в мультилингвальной среде. В свою очередь, эта потребность стимулирует развитие таких тенденций в системе высшего образования во всем мире, как проведение межнациональных научных исследований, разработка образовательных программ на иностранных языках, мобильность студентов и преподавателей. Одним из важнейших условий реализации этих тенденций является развитие и внедрение мультилингвизма в научные и образовательные практики высшей школы.

Мультилингвизм в образовательном процессе способствует формированию и признанию культурной осведомленности, повышает академическую и образовательную ценность, способствует творчеству, адаптации в обществе и пониманию местных языков. В настоящее время мультилингвизм в широком понимании – это социальное явление, обусловленное сосуществованием нескольких языков в обществе и направленное на предоставление каждому человеку права на социальную поддержку. В узком смысле это способность говорящего выражать себя в разной степени на нескольких языках в различных коммуникативных ситуациях.

Развитие и внедрение мультилингвизма в мировую систему высшего образования привело к появлению нового формата университетов – мультилингвальных университетов, которые нацелены на создание мультилингвальной образовательной среды для решения задач подготовки конкурентоспособных специалистов для глобального рынка труда.

Целью исследования является рассмотрение понятия мультилингвального университета и его ключевых характеристик, существующих моделей мультилингвального университета, основанных на положениях

институциональной языковой политики, а также вариативности языковых практик, обеспечивающих мультилингвальную образовательную среду.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Методы исследования включают анализ теоретической литературы по теме исследования, анализ информации на сайтах мультилингвальных университетов и обобщение практического опыта авторов статьи.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Концепт мультилингвального университета. Концепт мультилингвального университета (МЛУ) уже достаточно давно находится в фокусе внимания исследователей и трактуется как мультилингвальное пространство в высшем образовании, как образовательная организация, в которой сотрудники коммуницируют не только на официальном, но и на иностранных языках [1–3].

Предпосылкой возникновения МЛУ является проведение политики мультилингвизма в стране или регионе. МЛУ создаются преимущественно в странах с «государственным» мультилингвизмом, при котором два и более языков установлены как государственные, и с эмигрантским мультилингвизмом, при котором эмигранты осваивают язык страны, в которой они живут.

Государственная или региональная языковая политика находит отражение в локальных нормативных актах МЛУ и формализуется в виде отдельного документа или же разделов документа по образовательной политике. В исследованиях выделяются три типа университетских политик в контексте мультилингвизма:

- 1) монолингвальная политика с преимущественным использованием английского в качестве языка преподавания и коммуникации;
- 2) билингвальная политика с использованием английского языка наравне с национальным языком;

3) трилингвальная политика с преподаванием на национальном, региональном и английском языках [4].

Отметим, что во всех трех политиках присутствует преподавание на английском языке, что отражает тенденцию активной англификации образовательного процесса в мультилингвальных университетах, основанной на закреплении статуса английского языка как *lingua franca* международной коммуникации. Такая ситуация, несомненно, создает определенную напряженность в реализации мультилингвальной политики в неанглоязычных странах. Вместе с тем очевидно, что даже первая политика, которая обозначается как монолингвальная с преподаванием на английском языке, в случае локализации университета в неанглоязычной стране, по сути, не исключает мультилингвизма в различных официальных и неофициальных ситуациях профессионального общения.

Таким образом, любой университет в неанглоязычном пространстве, реализующий образовательные программы как исключительно на английском языке, так и на разных языках (кроме университета, в котором все программы реализуются исключительно на национальном языке), может рассматриваться как мультилингвальный или билингвальный.

Главной отличительной особенностью МЛУ является многонациональный состав участников (субъектов) образовательного процесса. Для организации обучения в мультикультурной и мультилингвальной образовательной среде определяются стратегии построения новых форматов обучения и внеучебных активностей в разрезе взаимодействия контактирующих языков и применяемых языковых практик [5–7].

На основе концептуализации понятия МЛУ можно выделить ключевые характеристики данного типа университетов, к которым мы относим следующие.

1. Наличие институционального нормативного документа, в котором зафиксированы решения университета в области языковой политики и который определяет реализацию конкретной модели МЛУ.

2. Наличие спектра образовательных программ, реализуемых на разных языках.

3. Вариативность языковых практик, составляющих мультилингвальную образовательную среду, в которой языки дополняют друг друга и используются в соответствии с уровнем компетенции членов академического сообщества.

Рассмотрим эти характеристики подробнее.

Институциональная языковая политика. Разработка институциональных языковых политик в европейском образовательном пространстве регламентируется рядом документов, принятых на международном и национальном уровнях. Одним из первых документов международного уровня, создавшим основу для разработки языковых политик, стало Коммюнике Конференции министров высшего образования в Берлине в 2003 г. “Realising the European Higher Education Area”, которое обозначило целевые установки по сохранению национальных языков, овладению иностранным языком, созданию условий для развития мультилингвизма¹. В ходе последовавших международных мероприятий и проектов были предложены рекомендации по разработке и внедрению национальных и институциональных языковых политик, направленных на поддержку изучения языков и лингвистического разнообразия².

Однако, несмотря на согласованные на международном уровне рекомендации по

¹ Berlin Communiqué. 2003. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 2003. 19 September. URL: https://pjp-eu.coe.int/bih-higher-education/images/2003_berlin_communique_eng.pdf (accessed: 08.10.2024).

² COM (2003). 449 Fnnal. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity (2004–2006). Brussels, 2003. 24 July. URL: http://ec.europa.eu/education/doc/ocia/keydoc/ac-clang/act_lang_en.pdf (accessed: 08.10.2024); ENLU. 2005. Higher Education Language Policy in Europe: A Snapshot of Action and Trends. URL: <http://web.fu-berlin.de/enlu/docu-ments.htm> (accessed: 08.10.2024); Higher Education Language Policy in Europe: A Snapshot of Action and Trends. URL: <http://www.asb.dk/en/foremployees/hrportal/languagepolicy> (accessed: 08.10.2024).

разработке институциональной языковой политики как отдельного стратегического документа университета, далеко не все университеты пошли по этому трудному пути и зафиксировали свои решения в локальных нормативных документах. Причиной этого стали вполне объективные факторы, которые препятствовали внедрению политики мультилингвизма в университетах: сомнения в необходимости перехода к мультилингвальному образованию, отсутствие необходимых компетенций, финансовые ограничения и др. В результате институциональные языковые политики были разработаны и приняты только в самых продвинутых университетах, которые были готовы инвестировать административные усилия, интеллектуальный потенциал и финансовые ресурсы во всестороннюю подготовку выпускников, готовых к эффективному функционированию в условиях глобальной экономики. В этих университетах были приняты стратегические решения по внедрению мультилингвизма, по созданию мультилингвальной образовательной среды, разработке новых моделей образовательных программ, продвижению мультилингвизма в сообществах преподавателей и студентов. Именно эти университеты сегодня рассматриваются как мультилингвальные университеты, реализующие основные направления политики мультилингвизма.

Каждый из таких университетов сформировал свою институциональную языковую политику с учетом множества внешних и внутренних факторов: геополитических условий, национальной и региональной языковой политики, образовательной политики университета, кадровой ситуации и т. п. В результате появились модели МЛУ, которые демонстрируют различные стратегические подходы и тактические решения в реализации языковой политики.

Модели мультилингвальных университетов. На сегодняшний день не существует единой модели МЛУ. Модели МЛУ возникают на основе геополитических, исторических, культурных и социальных факторов, но в целом соответствуют трем типам уни-

верситетской языковой политики: мультилингвальной (как правило, трилингвальной), билингвальной и монолингвальной.

Модель 1. МЛУ с реализацией обучения на трех или более языках. Университеты данной модели являются поистине мультилингвальными в организации всех бизнес-процессов по направлениям деятельности университета.

Университеты данной модели являются поистине мультилингвальными в организации всех бизнес-процессов по направлениям деятельности университета. Примерами таких университетов являются Университет Хельсинки (Финляндия) и Фрибургский университет в Швейцарии. Трилингвальная политика в данных университетах осуществляется на уровне проведения академических занятий, научно-исследовательской работы и поддержания социального взаимодействия между участниками образовательного процесса. Предполагается, что преподаватели свободно владеют тремя языками и способны обеспечить языковую поддержку на трех языках в рамках преподаваемой дисциплины [8]. Англоязычные программы реализуются преимущественно для иностранного контингента студентов [9].

МЛУ данной модели существуют и в отдельных субъектах РФ. Например, в Казанском федеральном университете преподавание ведется на русском и татарском языках. Так, обучение на татарском осуществляется на филологическом и юридическом факультетах, на факультете журналистики.

Модель 2. МЛУ с реализацией обучения на национальном и английском языках. Данная модель является самой распространенной моделью МЛУ в связи закреплением статуса английского языка как *lingua franca*. Как правило, в МЛУ этой модели основным языком преподавания является национальный язык, но в спектре образовательных программ имеется определенное количество программ, реализуемых на английском языке. При этом национальный и английский языки используются не только для организации и осуществления процесса

обучения, но и в общении преподавателей со студентами, или между студентами вне учебных аудиторий. Такая практика способствует созданию в университете атмосферы полного погружения в мультилингвальную среду.

Можно привести множество примеров университетов в разных странах мира, которые при решении стратегических задач интернационализации идут именно по этому пути. Например, в Копенгагенском университете преподавание ведется на датском и на английском языках. Руководство университета осуществляет выбор языка для обучения на основе потребностей обучающихся [10]. Примером таких университетов в Российской Федерации можно считать Высшую школу экономики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Томский политехнический университет и многие другие университеты.

Модель 3. МЛУ с реализацией обучения на английском языке (в неанглоязычных странах). Вопрос об отнесении таких университетов к мультилингвальным, несомненно, является спорным и может вызвать закономерные возражения. Однако, как мы указывали выше, монолингвальная политика университета, в котором все преподавание осуществляется на английском языке, в случае локализации университета в неанглоязычной стране предусматривает возможность использования различных языков и языковых практик в определенных официальных и неофициальных ситуациях профессионального общения, что, по сути, является реализацией мультилингвизма. Именно поэтому такие университеты мы рассматриваем как одну из моделей мультилингвального университета.

Что касается университетов с монолингвальной языковой политикой и преподаванием исключительно на национальном языке, то такие университеты, по нашему мнению, нельзя отнести к категории мультилингвальных, даже несмотря на наличие контингента иностранных студентов, на преподавание нескольких иностранных языков студентам университета или преподавание ряда дисциплин

на иностранных языках для повышения коммуникативной компетенции студентов.

В России на сегодня нет университетов данной модели, но они есть в других странах. В частности, к этой модели относятся некоторые частные университеты, основанные и финансируемые англоязычными странами, например, Американский университет в Каире, Британский университет менеджмента в Ташкенте, Международная академия туризма в Анталье (франшиза образовательной организации Ассоциации отельеров США) и др., в которых преподавание осуществляется исключительно на английском языке.

Образовательные программы в мультилингвальных университетах. Реализуя свою институциональную языковую политику, мультилингвальные университеты пришли к необходимости разработки и внедрения различных моделей образовательных программ, отличающихся различными комбинациями языков преподавания. В контексте политики мультилингвизма в международной практике выделяются три основных типа образовательных программ:

- 1) монолингвальные – с преподаванием на национальном или на иностранном языке, преимущественно английском;
- 2) билингвальные – с использованием двух языков: национального и иностранного;
- 3) мультилингвальные – с использованием национального языка, регионального языка и иностранного (английского).

Наиболее традиционной моделью образовательных программ в российских университетах являются монолингвальные программы, реализуемые либо полностью на русском, либо полностью на английском языке. Так, например, в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого 17 основных образовательных программ (из них 3 программы бакалавриата и 14 программ магистратуры) предлагаются на английском языке как международные программы и относятся к программам монолингвального типа³. Такие программы позволя-

³ Международные образовательные программы // Санкт-Петербургский политехнический университет

ют решить задачи интернационализации образования, особенно в части привлечения иностранных студентов, и не случайно Политехнический университет Петра Великого занимает первое место среди технических университетов РФ по количеству иностранных студентов.

Мультилингвальные (как правило, трилингвальные) программы не являются распространенной практикой в Российской Федерации и, соответственно, не представлены в этих двух университетах. Вместе с тем, в международной практике они присутствуют в регионах со сложными социополитическими и социолингвистическими контекстами, например, в Университете Кейптауна в ЮАР [11] или в университетах Каталонии в Испании [12]. В этих регионах они направлены на решение вопросов социально-политической повестки наряду с задачами интернационализации [7].

Билингвальные программы наиболее интересны с точки зрения вариативных инновационных решений по внедрению мультилингвизма. Обозначим эти вариативные решения как тип А, тип В и тип С.

Билингвальные программы, тип А – наиболее распространенная модель, которая предполагает преподавание большинства учебных дисциплин на русском (национальном) языке и ряда дисциплин на английском языке. В российской практике решения о преподавании ряда дисциплин на английском языке являются частью стратегии интернационализации конкретного университета и, как правило, носят рекомендательный характер для образовательных программ. В частности, в НИУ ВШЭ рекомендовано включать в учебные планы до 25 % англоязычных дисциплин. При этом в этих дисциплинах не допускается применение другого языка в процессе обучения, это рассматривается как нарушение.

Билингвальные программы, тип В – представляют собой вариацию типа А. Допускается наличие в учебном плане дисциплин как

на русском, так и на английском языках преподавания, но при этом допустимым является смешение языков в учебном процессе одной дисциплины. Например, лекции читаются на английском языке, в том числе с привлечением иностранных преподавателей, или же с использованием онлайн-курса на английском языке, а семинарские занятия проводятся на русском языке.

Билингвальные программы типов А и В способствуют интернационализации образования, однако они имеют и существенные ограничения, связанные с трудностями набора на такие программы иностранных нерусскоговорящих студентов, а также с трудностями психолингвистического характера при переключении с одного языка на другой в рамках одной учебной дисциплины или одного учебного занятия. Вместе с тем такие программы успешно реализуются в анализируемых университетах и рассматриваются как переходный этап от монолингвальных программ на русском языке к монолингвальным программам на английском языке.

Билингвальные программы, тип С, являются инновационным решением НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге. В программах этого типа основным языком преподавания выступает английский, но для наиболее сложных дисциплин учебного плана на первом и втором курсах реализуются два языковых трека (на русском и на английском языках). Программы этого типа обеспечивают возможность привлекать иностранных студентов на 100 %-ное англоязычное обучение, а наличие русскоязычного трека на наиболее сложных дисциплинах является привлекательным для русскоязычных абитуриентов и снижает их опасения в отношении обучения по англоязычной программе. Билингвальные программы, тип С, были впервые внедрены в НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге в 2017 г. на направлениях бакалавриата менеджмент, политология и социология и доказали свою эффективность в решении широкого спектра задач.

Таким образом, моделирование образовательных программ в контексте мультилингвизма является важнейшим аспектом реали-

Петра Великого: офиц. сайт. URL: <https://www.spbstu.ru/international-cooperation/international-educational-programs/> (дата обращения: 08.10.2024).

зации институциональной языковой политики в мультилингвальном университете.

Языковые практики в мультилингвальных университетах. Специфика образовательного процесса в мультилингвальном университете заключается в обучении мультинационального контингента студентов и помимо реализации различных типов образовательных программ приводит к применению различных языковых практик в процессе обучения. Вариативность языковых практик обеспечивает передачу информации и вовлечение обучающихся в процесс обучения вне зависимости от их уровня владения языком [13].

К наиболее распространенным языковым практикам можно отнести намеренное чередование и смешение языков в рамках одного занятия или даже выполнения задания и последовательное использование двух и более языков.

Впервые языковая практика смешения языков на одном занятии была описана С. Уильямсом еще в 2002 г., который предлагал студентам ознакомиться с информацией на одном языке, обсудить прочитанный или просмотренный материал на другом языке. Данная языковая практика получила название трансязычие и в дальнейшем была исследована в работах С. Бейкера, Дж. Льюиса, О. Гарсиа, Л. Вея и других ученых. В основе всех исследований была заложена идея о потенциале языкового репертуара обучающегося и о возможности его использования для решения коммуникативных задач. Трансязычные (транслингвальные) практики предполагают использование всех языков обучающегося на занятии как одновременно, так и последовательно [14–16]. В рамках проведения занятия возможно не чередование и смешение языков, а последовательное использование двух языков (повторение на другом языке), например, преподаватель объясняет на одном языке, далее дублирует это же сообщение на другом языке. Также возможен вариант, когда преподаватель кратко вводит информацию на изучаемом языке, а объясняет на родном для обучающихся языке или языке посреднике. Для реа-

лизации таких языковых практик преподаватель должен владеть как минимум одним иностранным языком. Кроме того, такая языковая практика очень затратна по времени. Случаи ее применения относятся, в основном, к обучению иностранным языкам. Так, А. Криз приводит примеры обучения китайскому как иностранному студентов университета, когда преподаватель вводит лексические единицы на китайском языке, а далее объясняет материал на английском языке [17].

Трансязычие как педагогическая категория реализуется в двух видах: управляемое преподавателем и управляемое студентом, а также в двух формах: сильной и слабой [18; 19]. Сильная форма педагогического трансязычия, как правило, носит спонтанный характер и применяется на занятиях гораздо реже, чем слабая. Слабая форма педагогического трансязычия всегда запланирована преподавателем и предполагает намеренное смешение или чередование языков на определенном этапе занятия или в процессе выполнения того или иного задания. Управляемое преподавателем и управляемое студентом педагогическое трансязычие также носит запланированный характер, первый вид всегда осуществляется под контролем преподавателя.

Виды и формы педагогического трансязычия позволяют определить языковые практики, применение которых возможно на всех этапах занятия. Наиболее часто смешение и чередование языков происходит на начальном этапе занятия. Для решения организационных вопросов, постановки цели и задач занятия преподаватель может использовать не только изучаемый язык, но и родной язык обучающихся. Однако, как показывает практический опыт преподавания иностранного языка, в большинстве случаев преподаватель не владеет языком обучающихся. В этом случае возможно использование языка посредника, например, при обучении мультилингвальных групп в российском вузе преподаватель может решить организационный вопрос или объяснить материал, вызывающий затруднения, на русском языке. Еще одной языковой практикой на дан-

ном этапе является обращение за помощью к студенту: преподаватель может обратиться на изучаемом языке за помощью к студенту и попросить перевести на родной язык информацию для обучающихся с более низким уровнем владения языком. В процессе применения языковых практик на начальном этапе занятия преподаватель может продумать и продублировать задания на родном языке обучающихся. В процессе отработки материала студентам также разрешается использовать родной язык. На данном этапе предусмотрена работа в парах или в малых группах. Студенты получают задания по обсуждению проблемы на изучаемом языке, далее студентам разрешается во время подготовки и проведения обсуждения использовать любой язык, а представление результатов обсуждения и решения проблемного вопроса должно быть представлено на изучаемом языке. В таких ситуациях разделение на подгруппы рекомендуется производить с учетом родного языка обучающихся. К транслингвальным практикам можно также отнести поиск информации и ведение записей на родном языке, использование онлайн-словарей для установления и поддержания контакта как с преподавателем, так и с другими обучающимися.

В рамках проведения занятия возможно не только чередование и смешение языков, но и последовательное использование двух языков (повторение на другом языке), например, преподаватель объясняет на одном языке, далее дублирует это же сообщение на другом языке. Также возможен вариант, когда преподаватель кратко вводит информацию на изучаемом языке, а объясняет на родном для обучающихся языке или языке посреднике. Для реализации таких языковых практик преподаватель должен владеть как минимум одним иностранным языком. Кроме того, такая языковая практика очень затратна по времени. Случаи ее применения относятся, в основном, к обучению иностранным языкам. Так, А. Криз приводит примеры обучения китайскому как иностранному студентов университета, когда преподаватель вводит лексические единицы на китайском языке, а далее объясняет материал на английском языке [17].

Анализ проведенных исследований и реальных практик преподавания показывает, что вариативность в языковых практиках и использовании разных языков в процессе преподавания и коммуникации может быть как запланированной и согласованной, так и спонтанной и несанкционированной. Исследователь Е. Мур отмечает, что в мультилингвальных программах выделяются дисциплины с унилингвальным педагогическим дизайном (*unilingual pedagogical design*) и с плюралингвальным педагогическим дизайном (*plurilingual pedagogical design*), предполагающим возможность использования двух или более языков преподавания для разных видов учебной деятельности в рамках одной учебной дисциплины [10]. Интересно, что и в рамках дисциплин с унилингвальным педагогическим дизайном часто наблюдается несанкционированная, то есть не закреплённая официально в учебной документации по дисциплине, трансязыковая коммуникация (*translanguaging*), особенно в случае возникновения проблемных академических ситуаций.

ВЫВОДЫ

Мультилингвальный университет является феноменом современных процессов интернационализации образования. Мультилингвальный университет – это образовательная организация, в которой процесс обучения и свободного общения участников образовательного процесса основан на взаимном уважении культур, направлен на формирование личности студента как гражданина мира и на создание комфортных и максимально стимулирующих условий для получения образования студентами – представителями разных национальностей. В мультилингвальном университете создаются условия для формирования личности, способной осуществлять коммуникацию с представителями различных культур, но при этом сохраняющую национальную идентичность [5]. Ключевые особенности мультилингвальных университетов находятся во взаимосвязи с государственной и региональной языковой

политикой, отражают стратегические направления развития университетов как центров науки и образования и выражаются в институциональной языковой политике, кон-

кретных моделях университетов и основных образовательных программ, а также вариативных языковых практиках.

Список источников

1. Franceschini R., Veronesi D. Multilingual universities: policies and practices // *Innovation and Change in Professional Education*. 2013. Vol. 9. P. 55-72. http://doi.org/10.1007/978-94-007-7043-0_5
2. Llurda E., Cots J.M., Armengol L. Views on multilingualism and internationalisation in higher education: administrative staff in the spotlight // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2014. Vol. 35. Issue 4. P. 376-391. <http://doi.org/10.1080/01434632.2013.874435>
3. Moore E. Conceptualising multilingual higher education in policies, pedagogical designs and classroom practices // *Language, Culture and Curriculum*. 2016. Vol. 29. Issue 1. P. 22-39. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1132652>
4. Risager K. Language hierarchies at the international university // *International Journal of the Sociology of Language*. 2012. № 216. P. 111-130. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0042>
5. Зникина Л.С., Седых Д.В. Педагогические условия актуализации процесса обучения студентов в полилингвальной образовательной среде вуза // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2018. № 4 (32). С. 173-177. <https://elibrary.ru/yuvixr>
6. Левченко Н.В. Поликультурная образовательная среда и ее педагогический потенциал // *Вестник Калужского университета*. 2016. № 1. С. 66-69. <https://elibrary.ru/vskfpz>
7. Чичерина Н.В. Особенности разработки образовательных программ высшей школы в контексте мультилингвизма // *Шатиловские чтения. Перспективы развития парадигмы иноязычного образования*. Санкт-Петербург, 2021. С. 23-33. <https://elibrary.ru/frqvyl>
8. Fortanet-Gomez I. CLIL in Higher Education towards a Multilingual Language Policy. Bristol: Multilingual Matters Publ., 2013. 312 p.
9. Langner M., Imbach R. The University of Freiburg: a model for a bilingual university // *Higher Education in Europe*. 2000. Vol. 25. Issue 4. P. 461-468. <https://doi.org/10.1080/03797720120037796>
10. Гузикова М.О., Ессяк Е.С. Модель полиязычной образовательной среды копенгагенского университета // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22. № 4 (116). С. 68-82. <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.04.041>, <https://elibrary.ru/ypfzln>
11. Madiba M. Towards multilingual higher education in South Africa: the University of Cape Town's experience // *Language Learning Journal*. 2010. Vol. 38. Issue 3. P. 327-346. <https://doi.org/10.1080/09571736.2010.511776>
12. Doiz A., Lasagabaster D., Sierra J.M. Language friction and multilingual policies in higher education: the stakeholders' view // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2014. Vol. 35. Issue 4. P. 345-360. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.874433>
13. Chicherina N.V., Strelkova S.Y. Translanguaging in English language teaching: Perceptions of teachers and students // *Education Sciences*. 2023. № 13 (1). P. 86. <https://doi.org/10.3390/educsci13010086>, <https://elibrary.ru/mhfhda>
14. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. 484 p.
15. Lewis G., Jones B., Baker C. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond // *Educational Research and Evaluation*. 2012. Vol. 18. Issue 7. P. 641-654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
16. García O., Li Wei. Translanguaging. Language, Bilingualism and Education. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. 324 p.
17. Creese A., Blackledge A. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? // *The Modern Language Journal*. 2010. Vol. 94. Issue 1. P. 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
18. Jones B. Translanguaging in bilingual schools in Wales // *Journal of Language, Identity & Education*. 2017. Vol. 16. Issue 4. P. 199-215. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328282>

19. Hornberger N., Holly L. Translanguaging in today's classrooms: a biliteracy lens // Theory into Practice. 2012. Vol. 51. Issue 4. P. 239-247. <http://doi.org/10.2307/23362829>

References

1. Franceschini R., Veronesi D. (2013). Multilingual universities: policies and practices. *Innovation and Change in Professional Education*, vol. 9, pp. 55-72. (In Russ.) http://doi.org/10.1007/978-94-007-7043-0_5
2. Llurda E., Cots J.M., Armengol L. (2014). Views on multilingualism and internationalisation in higher education: administrative staff in the spotlight. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 35, issue 4, pp. 376-391. <http://doi.org/10.1080/01434632.2013.874435>
3. Moore E. (2016). Conceptualising multilingual higher education in policies, pedagogical designs and classroom practices. *Language, Culture and Curriculum*, vol. 29, issue 1, pp. 22-39. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1132652>
4. Risager K. (2012). Language hierarchies at the international university. *International Journal of the Sociology of Language*, no. 216, pp. 111-130. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0042>
5. Znikina L.S., Sedykh D.V. (2018). Pedagogical conditions of actualization of the learning process of students in polylingual educational environment of the university. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*, no. 4 (32), pp. 173-177. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yuvixr>
6. Levchenko N.V. (2016). Multicultural educational environment and its pedagogical potential. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta*, no. 1, pp. 66-69. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vskfpz>
7. Chicherina N.V. (2021). Features of the higher school educational programs development in the context of multilingualism. *Shatilovskie chteniya. Perspektivy razvitiya paradigmy inoyazychnogo obrazovaniya = Shatilov's Readings. Foreign Language Education and the Prospects of its Development*. St. Petersburg, pp. 23-33. (In Russ.) <https://elibrary.ru/frqvyl>
8. Fortanet-Gomez I. (2013). *CLIL in Higher Education towards a Multilingual Language Policy*. Bristol, Multilingual Matters Publ., 312 p.
9. Langner M., Imbach R. (2000). The University of Freiburg: a model for a bilingual university. *Higher Education in Europe*, vol. 25, issue 4, pp. 461-468. <https://doi.org/10.1080/03797720120037796>
10. Guzikova M.O., Essyak E.S. (2018). Modelling multilingual environment: the case of the University of Copenhagen. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = Journal University management: Practice and Analysis*, vol. 22, no. 4 (116), pp. 68-82. (In Russ.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.04.041>, <https://elibrary.ru/ypfzln>
11. Madiba M. (2010). Towards multilingual higher education in South Africa: the University of Cape Town's experience. *Language Learning Journal*, vol. 38, issue 3, pp. 327-346. <https://doi.org/10.1080/09571736.2010.511776>
12. Doiz A., Lasagabaster D., Sierra J.M. (2014). Language friction and multilingual policies in higher education: the stakeholders' view. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 35, issue 4, pp. 345-360. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.874433>
13. Chicherina N.V., Strelkova S.Y. (2023). Translanguaging in English language teaching: Perceptions of teachers and students. *Education Sciences*, no. 13 (1), p. 86. <https://doi.org/10.3390/educsci13010086>, <https://elibrary.ru/mhfhda>
14. Baker C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters, 484 p.
15. Lewis G., Jones B., Baker C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, vol. 18, issue 7, pp. 641-654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
16. García O., Li Wei. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 324 p.
17. Creese A., Blackledge A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, vol. 94, no. 1, pp. 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
18. Jones B. (2017). Translanguaging in bilingual schools in Wales. *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 16, issue 4, pp. 199-215. (In Russ.) <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328282>
19. Hornberger N., Holly L. (2012). Translanguaging in today's classrooms: a biliteracy lens. *Theory into Practice*, vol. 51, issue 4, pp. 239-247. <http://doi.org/10.2307/23362829>

Информация об авторах

Чичерина Наталья Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор Высшей школы лингвистики и педагогики, директор Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-1040-9120>

Полякова Марина Викторовна, старший преподаватель Высшей школы лингвистики и педагогики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-6499-680X>
marptv@mail.ru

Для контактов:

Полякова Марина Викторовна
marptv@mail.ru

Поступила в редакцию 20.11.2024
Одобрена после рецензирования 12.02.2025
Принята к публикации 14.02.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Natalia V. Chicherina, Dr. Sci. (Education), Professor, Professor at the Higher School of Linguistics and Pedagogy, Director of the Humanitarian Institute, Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-1040-9120>

Marina V. Polyakova, Senior Lecturer at the Higher School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-6499-680X>
marptv@mail.ru

Corresponding author:

Marina V. Polyakova
marptv@mail.ru

Received 20.11.2024
Approved 12.02.2025
Accepted 14.02.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-35-49>



Применение технологий ИИ в иноязычном обучении взрослых: наставничество сверстников

Ирина Евгеньевна Абрамова 

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
185035, Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр-кт Ленина, 33
lapucherabr@gmail.com

Аннотация

Актуальность. Переход к постиндустриальному обществу, цифровизация экономики и социальной жизни привели к масштабным изменениям рынка труда. Это спровоцировало кризис в высшей школе, потерю интереса к вузовскому образованию, не отвечающему требованиям работодателей. Одним из способов решения проблемы является интеграция наукоемких технологий в учебный процесс. Цель исследования – описание опыта реализации педагогической технологии «наставничество сверстников» в процессе обучения английскому языку для специальных целей гуманитариев с применением ИИ-технологий и анализ полученных результатов.

Материалы и методы. В качестве научных методов применялись теоретические и эмпирические методы: эксперимент, наблюдение, формализованный анкетный опрос с вопросами открытого и закрытого типов, сопоставительный анализ, экспертное оценивание, методы статистического анализа (среднее арифметическое, мода).

Результаты исследования. Доказано, что наставничество сверстников при обучении ESP с применением ИИ-технологий положительно влияет на формирование коммуникативной и цифровой компетенций. По окончании эксперимента выявлено статистически значимое повышение уровня сформированности коммуникативной ($\Delta \bar{x} = +0,94$ балла, $\Delta M_o = +1$ балл) и цифровой ($\Delta \bar{x} = +1$ балл, $\Delta M_o = +1$ балл) компетенций. Участники эксперимента освоили алгоритмы применения различных технологий ИИ в изучении английского языка и использования его на практике, повысились результаты обучения и интерес к предмету, снизилась тревожность.

Выводы. Технология наставничества сверстников позволяет, в определенной степени, компенсировать неготовность ряда преподавателей иностранных языков использовать ИИ в учебном процессе. Признано, что назрела необходимость не только переподготовки преподавателей вузов в сфере ИИ-технологий для образования, но и разработки концепций университета будущего, интегрированного с ИИ и формирующего у студентов набор профессиональных и универсальных компетенций, востребованных быстроменяющимся рынком труда.

Ключевые слова: цифровизация, ИИ-технологии, иноязычное обучение, английский для специальных целей, наставничество сверстников, коммуникативная компетенция, цифровая компетенция

Благодарности. Благодарю за содействие директора института Инну Владимировну Креневу, а также преподавателей и студентов, принявших участие в исследовании.

Финансирование. Исследование осуществлено в рамках Программы стратегического развития Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета.

Вклад автора: И.Е. Абрамова – обоснование концепции и разработка методологии исследования, дизайн и организация исследования, сбор, анализ, обработка материала, формулировка выводов и результатов исследования, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Абрамова И.Е. Применение технологий ИИ в иноязычном обучении взрослых: наставничество сверстников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 35-49. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-35-49>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-35-49>

Application of generative AI technologies in adult foreign language learning: peer mentoring

Irina E. Abramova 

Petrozavodsk State University

33 Lenina Ave., Petrozavodsk, 185035, Russian Federation

lapucherabr@gmail.com

Abstract

Importance. The shift towards a post-industrial society, coupled with the economy and social life digitalisation, has precipitated substantial changes in the labour market. This has engendered a crisis in higher education, marked by waning interest in higher education that does not align with the needs of employers. One potential solution to this predicament lies in the integration of knowledge-intensive technologies into the educational process. The aim of the research is to describe the experience of implementing the pedagogical technology ‘peer mentoring’ in the process of teaching English for Specific Purposes to humanities students with the use of AI-technologies and to analyze the results obtained.

Materials and Methods. The following scientific methods are employed: experiment, observation, formalized questionnaire, comparative analysis, expert evaluation, self-assessment, statistical methods.

Results and Discussion. The impact of peer mentoring in ESP training with the use of AI technologies on the communicative and digital competencies development has been demonstrated. At the conclusion of the experiment, a statistically significant increase in the communicative ($\Delta \bar{x} = +0.94$ points, $\Delta M_o = +1$ point) and digital ($\Delta \bar{x} = +1$ point, $\Delta M_o = +1$ point) competences formation level is revealed.

Conclusion. Peer mentoring technology can to a certain extent mitigate the lack of preparedness among foreign language teachers to incorporate AI into the teaching process. There is an acknowledged necessity for two key areas of focus: the retraining of university teachers in the domain of AI technologies in education, and the development of concepts for a university of the future that is integrated with AI. This will facilitate the cultivation of a set of professional and universal competencies that are in demand by the rapidly evolving labour market.

Keywords: digitalization, AI technologies, foreign language learning, English for Specific Purposes, peer mentoring, communicative competence, digital competence

Acknowledgements. I would like to thank Inna V. Kreneva, Director of the Institute, as well as the teachers and students who participated in the study, for their assistance.

Funding. The research is carried out within the framework of the Strategic Development Program of the Institute of Foreign Languages of Petrozavodsk State University.

Authors' Contribution: I.E. Abramova – developed the concept of the article, design and organisation of research, collecting, analysing, processing the material, formulated the conclusions and results of the study, writing – original draft preparation.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Abramova, I.E. (2025). Application of generative AI technologies in adult foreign language learning: peer mentoring. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 35-49. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-35-49>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Устойчивой тенденцией последних лет на мировом рынке образования стало заметное снижение интереса выпускников школ к обучению в вузах. Все больше специалистов свидетельствуют о глубоком кризисе в университетском образовании в США¹, Великобритании [1], Австралии² и других странах, что выражается в сокращении количества абитуриентов, снижении уважения к высшему образованию, ухудшении качества образовательных стандартов, повышении стоимости обучения. Широкое распространение получила идея, что высококвалифицированным специалистом можно стать без высшего образования, если освоить нужные компетенции благодаря онлайн-курсам, мастер-классам, самообразованию. Аналогичная ситуация складывается и в Российской Федерации, где, начиная с 2022 г., число поступивших в СПО и техникумы превышает число желающих учиться в вузах, и этот разрыв увеличивается³.

В таких обстоятельствах одним из способов подготовки конкурентоспособных кад-

ров может и должно стать внедрение инструментов ИИ в учебный процесс в вузах [2]. Тем не менее, анкетирование, проведенное в сентябре 2023 г. среди 250 бакалавров гуманитарных специальностей Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) с целью выявить различия в отношении студентов и преподавателей вуза к интеграции технологий ИИ в обучение, показало, что 97,2 % опрошенных студентов положительно оценивают возможность применять ИИ-технологии во время учебы, и уверены, что эта компетенция будет востребована в их профессии. В то же время отношение преподавателей к ИИ скорее настороженное. Согласно субъективной оценке опрошенных студентов, 45,7 % из них считают, что преподаватели нейтрально воспринимают применение ИИ при обучении, а 54,3 % студентов столкнулись с отрицательным отношением педагогов разных кафедр к использованию ИИ.

Целью исследования является описание опыта реализации педагогической технологии наставничества сверстников в иноязычном обучении студентов с использованием наукоемких ресурсов ИИ и анализ полученных результатов. В ходе эксперимента, организованного преподавателями кафедры иностранных языков гуманитарных направлений ПетрГУ, проверялась гипотеза о том, что наставничество окажет положительное воздействие на формирование цифровой и коммуникативной компетенций первокурсников и их способность корректно применять различные ИИ-ресурсы при самостоятельной работе в рамках дисциплины «Иностранный язык», что подготовит их, в определенной

¹ Hanson V.D. Can the Current Universities Be Saved? Should They Be? // The Daily Signal. 03.05.2024. URL: <https://www.dailysignal.com/2024/05/03/can-current-universities-be-saved-should-they/> (accessed: 24.10.2024).

² Number of Australians enrolled in bachelor degrees falls by 12 % in less than a decade // The Guardian. 16.11.2023. URL: <https://www.theguardian.com/australia-news/2023/nov/16/australia-higher-education-university-enrolment-decline-falls-why-cost> (accessed: 24.10.2024).

³ Молодежь выбирает профессию: почему выпускники школ идут в колледжи вместо вузов. // Коммерсантъ. 2024. 14 окт. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7231067> (дата обращения: 24.10.2024).

мере, к работе в цифровой профессиональной среде. Исследование состояло из нескольких этапов, подчиненных решению следующих задач: 1) проанализировать опыт зарубежных и отечественных педагогов по релевантным темам; 2) выявить различия в степени информированности о ресурсах ИИ в иноязычном образовании преподавателей иностранных языков ПетрГУ, студентов бакалавриата и магистратуры, а также в использовании ИИ в изучении ESP; 3) апробировать технологию наставничества среди магистрантов и бакалавров для более эффективного формирования у последних цифровой и коммуникативной компетенций с применением ИИ-ресурсов; 4) проанализировать полученные результаты.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В отечественных и зарубежных исследованиях последних лет активно изучаются возможности применения ресурсов генеративного ИИ в обучении английскому языку для специальных целей (ESP). Выявление потребностей студентов, в том числе в профессиональной сфере, является жизненно важным в преподавании ESP. Применение мультимодального ИИ, больших языковых моделей чатов GPT, виртуальных тренажеров ITS позволяет преподавателям адаптировать методику обучения и учебные материалы к специфическим требованиям студентов. В зарубежных работах анализируются возможности применения ChatGPT и GPT-4, способных имитировать разные функциональные стили для формирования формального стиля у студентов при написании CV, для развития навыков аудирования, говорения и письма в профессиональных дискурсах [3]. Студенты рассматривают ИИ-приложения и системы виртуальной реальности как ценные инструменты для изучения ESP, используя их в качестве генератора информации, переводчика, партнера для коммуникации на иностранном языке и помощника при написании текстов на профессиональные темы [4]. Интеллектуальные обучающие системы

предлагают уникальный учебный режим, учитывающий потребности обучающегося и обеспечивающий мгновенную обратную связь, что способствует большей самостоятельности студентов [5]. Линг Вей доказал, что обучение с помощью ИИ повышает мотивацию к изучению иностранного языка и стимулирует выработку личной стратегии обучения студентов [6].

Филиппинские ученые относят к перспективным научным исследованиям проблемы влияния ИИ-технологий на методику преподавания иностранных языков с точки зрения разработки индивидуального подхода к обучению студентов с разными потребностями, на способы овладения языком и совершенствования коммуникативной компетенции, а также разработку комплексных педагогических моделей, сочетающих ИИ со смешанным обучением и традиционными методиками преподавания [7]. В ряде стран проблема нехватки преподавателей иностранных языков решается с помощью интеграции генеративного ИИ с социальными роботами для персонализированного обучения студентов с разным уровнем владения языком [8]. М. Шарплес считает, что взаимодействие человека и искусственного интеллекта представляет собой процесс социальной коммуникации, в котором обучающиеся регулярно общаются с языковыми моделями ИИ и другими студентами в постоянно меняющейся технологичной среде для достижения образовательных целей. При этом ИИ может выполнять не только роли преподавателей, студентов, инструкторов, но и наставников. С развитием таких систем на передний план выходят фундаментальные проблемы этики, связанные с установлением определенных ограничений в применении социального ИИ для образования [9]. Вопросы этики, включая вопросы авторского права, корректности полученных результатов и потенциального неравенства в образовании ставят и О. Пак и Дж. Малони [10].

П.В. Сысоев относит к перспективным направлениям научного исследования разработку методик обучения иностранному языку

на основе ИИ, изучение лингводидактического потенциал ресурсов ИИ, анализ возможностей обеспечить индивидуальный подход к обучению, а также проблему повышения компетентности преподавателей и студентов [11]. Группой отечественных ученых разработана матрица инструментов ИИ в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка, сформулированы задачи по созданию методик обучения различным аспектам языка, видам речевой деятельности с опорой на соответствующие инструменты ИИ [12]. М.Н. Евстигнеев предложил классификацию нейросетей по архитектуре и сфере применения, а также описал открытую систему принципов цифровой дидактики, применимые при использовании ИИ в языковом образовании [13]. Следует отметить, что подобные комплексные разработки по научно обоснованному применению ИИ-технологий в обучении ESP взрослых пока отсутствуют, также как общепринятая регламентация применения таких технологий в образовательной среде российских вузов. При этом в КНР на уровне правительства введены пакеты правил, регулирующих применение ИИ в различных областях (в том числе и в сфере образования)⁴, в китайских школах и вузах активно апробируется система «умного образования»⁵, а нейросеть DeepSeek конкурирует с ChatGPT.

Что касается педагогической технологии «наставничество среди сверстников», то ее реализация в высшей школе дает ряд преимуществ, включая повышение сохранности студенческого контингента и эффективности обучения [14]. М. Сноуден и Х. Трейси отмечают, что наставничество улучшает успеваемость как подопечного, так и наставника;

⁴ Китай вводит 24 новых правила регулирования ИИ // CNews. 15.08.2023. URL: https://www.cnews.ru/news/top/2023-08-15_kitaj_vvodit_24_novyh_pravila (дата обращения: 07.11.2024).

⁵ Hao K. China has started a grand experiment in AI education. It could reshape how the world learns // MIT Technology Review. 02.08.2019. URL: <https://www.technologyreview.com/2019/08/02/131198/china-squirrel-has-started-a-grand-experiment-in-ai-education-it-could-reshape-how-the/> (accessed: 07.11.2024).

снижает стресс и тревожность, повышает значимость достигнутых результатов в глазах студентов [15]. Итальянские педагоги, апробировавшие программу взаимного наставничества среди студентов 2 курса бакалавриата для поддержки студентов 1 курса, доказали, что данная технология способствует формированию студенческого сообщества, результативности обучения и повышению качества социальной жизни [16]. Студенты и преподаватели по-разному оценивают роль наставника. И хотя данная технология демонстрирует очевидные преимущества в плане повышения уровня принадлежности и вовлеченности, академические результаты могут проявляться не сразу [17]. Тем не менее, наставничество среди изучающих иностранные языки позволяет улучшить языковые навыки, социальную интеграцию и обеспечить личностный рост как наставников, так и подопечных, а данная технология признается педагогами как эффективный способ поддержки разнообразных групп студентов в вузах [18].

Показательно, что технологии наставничества и искусственного интеллекта все чаще интегрируются в университетскую среду. Интеллектуальные системы тренинга и репетиторства, системы распознавания студентов и индивидуальное обучение с помощью ИИ применяются в вузах по всему миру [16]. В то время как традиционные модели наставничества со сверстниками основаны на личном взаимодействии, виртуальное наставничество через системы управления обучением и социальные сети набирает обороты, поскольку студенты предпочитают свободный доступ к наставникам в любое время суток. Подход, предложенный Р. Кламма с соавт., позволяет вузам, работающим в условиях ограниченных ресурсов, применять социотехническую инфраструктуру для масштабирования процессов наставничества с помощью распределенного ИИ для поддержки как наставников, так и подопечных [8].

Проведенное кафедрой иностранных языков гуманитарных направлений ПетрГУ исследование включало следующие этапы:

1) **предварительный**, в рамках которого проводилось анкетирование преподавателей иностранных языков ПетрГУ, бакалавров и магистрантов с целью выявления разницы в осведомленности о технологиях ИИ в иноязычном обучении и наличия опыта их применения в учебном процессе; 2) **основной** этап, в рамках которого осуществлялся эксперимент по реализации технологии наставничества среди магистрантов и бакалавров с целью повышения цифровой компетентности бакалавров в области применения ИИ-ресурсов для интенсификации самостоятельной работы по изучению и применению английского языка; 3) **завершающий** этап, включающий рефлексию студентов и анализ полученных результатов. В качестве научных методов применялись теоретические и эмпирические методы: эксперимент, наблюдение, формализованный анкетный опрос с вопросами открытого и закрытого типов, сопоставительный анализ, экспертное оценивание, статистические методы.

В исследовании на разных его этапах приняли участие всего 430 ($N = 430$) респондентов. На предварительном этапе участвовали 49 преподавателей, 201 студент, из них 35 бакалавров специальности «Международные отношения» (МО) с углубленным изучением языков, 146 бакалавров гуманитарных специальностей и 20 магистрантов. В основном этапе участвовало 180 ($N = 180$) студентов, из них в роли наставников выступили 23 магистранта направлений «Туризм» и «Психология» и 35 бакалавров 2 курса МО с углубленным изучением английского языка. В качестве обучаемых участвовали 122 ($N = 122$) бакалавра 1 курсов общих групп («История», «Туризм», «Социология», «Социальные работники») с малой сеткой аудиторных часов, отводимых на изучение языков.

Технология наставничества сверстников реализовывалась в двух основных режимах с учетом характеристик участников. В первом режиме в роли наставников выступали магистранты гуманитарных специальностей, имеющие опыт применения ИИ при подготовке самостоятельных работ и профессио-

нально ориентированных проектов на английском языке. Специально для первокурсников они разрабатывали методички и пошаговые инструкции с иллюстрациями и скриншотами, перечислением преимуществ и ограничений: «Изучаем английский легко с помощью нейросетей», «От чайника чайнику», «Как правильно общаться с ChatGPT» по использованию конкретных ИИ-технологий для разных задач. Кроме того, бакалавры анализировали выполненные магистрами работы, подготовленные с их помощью: CV, эссе, профессионально-ориентированные доклады и презентации, ролики, фильмы для цифровой среды. Затем первокурсники сами выполняли задания и проекты, которые, в свою очередь, оценивали магистранты, предоставляя обратную связь с рекомендациями.

Во втором режиме в роли наставников выступили бакалавры 2 курса специальности «Международные отношения» с углубленным изучением английского языка (МО), имеющие не только собственный опыт использования ИИ для реализации международных проектов, но и более высокий уровень коммуникативной компетенции, чем их подопечные. Задача наставников была создать с помощью low-code платформы Tilda междисциплинарный сайт по психологической взаимопомощи⁶. Наставники не только проводили онлайн мастер-классы по применению конкретных приложений ИИ для подготовки цифровых проектов, но и по жестким критериям отбирали лучшие работы первокурсников. Затем проводилась взаимная рефлексия: и наставники, и подопечные анализировали достоинства и недостатки экспериментального взаимодействия. Следует подчеркнуть, что реализация наставничества в обоих режимах контролировалась и управлялась опытными преподавателями кафедр.

⁶ Zhanabergenova D. Building Resilience in Fragile World. URL: <http://petrsu.tilda.ws/> (accessed: 07.11.2024).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Предварительный этап. С целью выявления различий в осведомленности о ИИ-технологиях в иноязычном обучении и наличии опыта их применения в учебном процессе в разных группах респондентов (см. выше) было проведено предварительное анкетирование. Информантам предлагалось ответить на вопросы: 1. «Какие из нижеперечисленных ресурсов ИИ для изучения иностранных языков вы знаете?»; 2. «Как часто вы применяете те или иные ИИ-инструменты?». Полученные результаты представлены в табл. 1.

Данные табл. 1 демонстрируют незначительную осведомленность преподавателей об ИИ-технологиях, применяемых в иноязычном образовании. Если 98 % преподавателей хорошо знают GoogleTranslate и Yandex, то лишь пятая часть опрошенных знакома с ChatGPT; 10,2 % педагогов осведомлены о

программах Gamma и Lingorado, а 8,2 % – о ресурсе Colossyan. Не более 4 % респондентов информированы о Sora, NaturalReader и Kandinsky. Лишь отдельные преподаватели назвали такие приложения, как DeepLTranslate, Interacty и Elicit.

Из трех групп студентов магистранты и бакалавры МО продемонстрировали *большую* информированность по сравнению с другими. Так, ChatGPT знаком 95,6 % магистрантов, 82,9 % бакалавров МО и только 30,8 % бакалавров из общих групп. Colossyan и Gamma знают 82,6 и 78,3 % магистрантов соответственно, 68,6 и 60 % бакалавров МО соответственно и только 21,2 и 7,5 % бакалавров из неязыковых групп. Приложения Lingorado и NaturalReader известны магистрантам (69,6 и 78,2 % соответственно) и бакалаврам МО (68,6 и 80 % соответственно), в то время как о них знает лишь небольшая часть бакалавров-гуманитариев (21,2 и 9,6 %).

Таблица 1

Результаты предварительного анкетирования преподавателей и студентов о ресурсах ИИ

Table 1

The results of a preliminary survey of teachers and students about AI resources

Какие из нижеперечисленных ресурсов ИИ для изучения иностранных языков вы знаете? (в %)				
Ресурсы ИИ	Преподаватели	Магистранты	Бакалавры МО	Бакалавры гуманитарных специальностей
1. Google Translate	98	100	100	98,3
2. Yandex Переводчик	98	100	100	96
3. Colossyan	8,2	82,6	68,6	21,2
4. ChatGPT	20,4	95,6	82,9	30,8
5. Gamma	10,2	78,3	60	7,5
6. Lingorado	10,2	69,6	68,6	21,2
7. Natural Reader	4	78,3	80	9,6
8. Sora	4	52,8	54,3	12,3
9. Suno AI	2	60,9	48,6	19,9
10. Kandinsky	4	78,3	51,4	19,2
11. Другие известные вам приложения	6,1	73,9	60	13,7
Как часто вы применяете ИИ-инструменты из списка для выполнения различных задач (по шкале от 1 до 5, в %)				
Часто	30,6	77,3	68,6	28,8
Иногда	20,5	13,6	22,8	44,50
Никогда	48,90	9,1	8,6	27,4

Источник: рассчитано и составлено автором по результатам предварительного анкетирования.
Source: calculated and compiled by the author based on the results of a preliminary survey.

При этом 73,9 % магистрантов и 60 % бакалавров МО дополнительно осведомлены о многих других ИИ-приложениях (например, Tome, MagicSlides, Prezo, Freetts, Renderforest, AI.Invideo, Elevenlabs, Chatpdf, Thesify), мало известных бакалаврам из общих групп.

Анализ результатов ответов обучающихся и преподавателей на второй вопрос позволил выявить, что студенты применяют ИИ значительно чаще, чем преподаватели. Наиболее активно для выполнения учебных задач ими пользуются 77,3 % магистрантов и 68,6 % бакалавров МО, заметно реже – бакалавры из неязыковых групп (28,8 %). Только 30,6 % преподавателей отметили, что часто используют ИИ-приложения в своей деятельности. В целом педагоги-информанты скептически относятся к наукоемким инструментам в обучении, сомневаясь в их положительном влиянии на формирование иноязычных навыков и умений. Полученные данные стимулировали нас адаптировать технологию наставничества к иноязычному обучению студентов гуманитарных специальностей с применением ИИ, когда студенты-наставники могли бы поделиться своим опытом работы с первокурсниками для самостоятельного выполнения ими разнообразных заданий на английском языке.

Цель **основного этапа** – выявить эффективность применения технологии наставничества при изучении и применении ESP с помощью ресурсов ИИ в группах с малым количеством контактных часов (режимы взаимодействия студентов описаны выше). Для оценки результатов проводилось экспертное оценивание двумя независимыми преподавателями коммуникативной (КК) и цифровой компетенций (ЦК) бакалавров общих групп до (ЭГ1) и после (ЭГ2) годового курса экспериментального обучения. Оценивались готовые цифровые продукты (профессионально-ориентированные ролики и видеопрезентации), выполненные обучаемыми самостоятельно до и после эксперимента. Динамика развития ЦК и КК и уровень их сформированности определялись с помощью

стандартных методик тестирования через вычисление среднего балла и моды (наиболее частотного ответа) при экспертной оценке традиционно выделяемых компонентов КК и ЦК [19], скорректированных под цели и задачи данного исследования.

Согласно табл. 2, после эксперимента зафиксировано статистически значимое повышение общего уровня сформированности коммуникативной компетенции ($\Delta\bar{x} = +0,94$ балла, $\Delta M_o = +1$ балл), что в условиях постоянного сокращения контактных часов является важным результатом. Так, в дискурсивном и прагматическом компонентах изменение средней оценки между двумя этапами обучения составило +1,3 балла и +1,4 балла соответственно, значение моды M_o увеличилось с 3 до 4, что статистически значимо. В лингвистическом компоненте изменение составило +0,9 балла, M_o выросла на 1 балл. Статистически незначимыми оказались положительные изменения в формировании социолингвистического (+0,6 балла) и стратегического компонентов (+0,5 балла), значение M_o в обоих критериях не изменилось, что свидетельствует о том, что для формирования этих компонентов требуется больше времени. Развитию коммуникативной компетенции способствовало не только то, что наставники и подопечные общались на английском языке, но и коммуникация с ИИ-приложениями также осуществлялась на АЯ.

Согласно табл. 2, по итогам эксперимента выявлено статистически значимое повышение уровня сформированности цифровой компетенции ($\Delta\bar{x} = +1$ балл, $\Delta M_o = +1$ балл). Изменения в значениях средних баллов по отдельным компонентам ЦК отразили положительную, хотя и разную динамику их развития. Так, в компоненте 6 «Кооперация в цифровой среде» средний балл группы вырос на 1,6 балла, в компоненте 5 «Креативное мышление при работе с ИИ» и в компоненте 2 «Критическое мышление при работе с ИИ» – на 1,3 балла, в компоненте 1 «Технические навыки» – на 1,1 балла. В компонентах 1 и 6 отмечено наибольшее увеличение значения моды (с 3 до 5), в компонентах 2 и 5 мода выросла на

Таблица 2
Результаты экспертного оценивания уровня развития коммуникативной и цифровой компетенций обучающихся до (ЭК₁) и после (ЭК₂) эксперимента

Table 2
The results of the expert assessment of students' communicative and digital competencies development level before (EG₁) and after (EG₂) the experiment

Компетенции и их компоненты	ЭГ ₁ (средний балл)	Мода ЭГ ₁	ЭГ ₂ (средний балл)	Мода ЭГ ₂
Коммуникативная компетенция (КК)				
1. Лингвистический компонент: способность понимать и корректно выражать собственные суждения в устной и письменной форме с опорой на грамматические, лексические, фонетические нормы	3,6	3	4,5	4
2. Социолингвистический компонент: понимание социальных и культурных норм, определяющих использование языка в разных коммуникативных ситуациях	3,8	4	4,4	4
3. Дискурсивный компонент: способность организовывать и структурировать тексты, порождать связные и логичные иноязычные высказывания	3,2	3	4,5	4
4. Стратегический компонент: использование перефразирования, уточнения и т. п. для более понятного изложения своих идей в цифровом пространстве	3,1	3	3,6	3
5. Прагматический компонент: способность понимать и использовать язык в соответствии с намерениями говорящего и цифровым контекстом общения	3,2	3	4,6	4
Коммуникативная компетенция, средний балл	3,38	3	4,32	4
Цифровая компетенция (ЦК)				
1. Технические навыки: умение пользоваться различными цифровыми устройствами, программным обеспечением и приложениями ИИ	3,8	3	4,8	5
2. Критическое мышление при работе с ИИ: умение корректно выбирать приложения для решения конкретных коммуникативных задач	3,4	3	4,7	5
3. Критическое мышление при работе с информацией в цифровой среде: умение оценить качество и надежность информации, отобранной с помощью ИИ, выстраивать логику изложения с опорой на полученные сведения	3,1	3	3,6	3
4. Управление информацией, полученной с помощью ИИ: способность отбирать, анализировать, перерабатывать информацию с учетом требований информационной безопасности, соблюдая авторские права	3,2	3	3,5	3
5. Креативное мышление при работе с ИИ: способность формулировать новые идеи и проекты, находить новые ИИ-инструменты для решения профессиональных задач	3,2	3	4,5	4
6. Кооперация в цифровой среде: способность использовать цифровые ресурсы для выполнения цифрового проекта через кооперацию с другими	3,2	3	4,8	5
Цифровая компетенция, средний балл	3,32	3	4,32	4

Источник: рассчитано и составлено автором по результатам экспериментального обучения и экспертной оценки итоговых заданий, выполненных участниками эксперимента.

Source: calculated and compiled by the author based on the results of experimental training and expert evaluation of the final tasks performed by the participants of the experiment.

1 балл. Общий средний балл группы после экспериментального обучения увеличился с 3,32 до 4,32 (+1,0 балл). Таким образом, все компоненты цифровой компетенции показали улучшение среднего балла, однако, в компонентах 3 «Критическое мышление при работе с информацией в цифровой среде» и 4 «Управление информацией, полученной с помощью ИИ» улучшения не являются статистически значимыми (средний балл увеличился на 0,5 и 0,3 балла соответственно, значение моды осталось на уровне 3 баллов), то есть формирование данных компонентов требует больше практики и временных затрат. Тем не менее, улучшение в показателе общего среднего балла свидетельствует о заметном улучшении в развитии цифровых компетенций между двумя этапами эксперимента, что подтверждает успешность внедрения технологии наставничества для развития цифровых навыков обучающихся.

Завершающий этап (рефлексия). По результатам самооценивания развития цифровой компетенции 90,1 % студентов отметили улучшение способности проектировать дизайн продукта в соответствии с поставленными задачами и целевой аудиторией. Более 81 % обучающихся стали лучше формулировать выводы на основе проведенного анализа данных, а также улучшили навык управления информацией; 75,4 % респондентов научились выбирать в процессе поиска ресурсы/источники, которые могут предоставить релевантную и актуальную информацию; все участники отметили снижение числа трудностей при создании нового информационного продукта, формирование способности справляться с техническими сложностями.

Согласно субъективным оценкам бакалавров-подопечных, 88,5 % из них признали, что рекомендации наставников оказались эффективны для выполнения домашних заданий и подготовки цифровых проектов. Более 87 % бакалавров считают очень полезным просмотры и анализ цифровых продуктов, созданного старшекурсниками с помощью ИИ: они получили качественные образцы конкретных работ, изучили новые для

себя форматы заданий и алгоритмы их выполнения, почерпнули креативные идеи, наглядно увидели особенности применения ИИ в создании профессионально-ориентированного контента. Первокурсники сообщили, что освоили такие инструменты для изучения иностранного языка, как чат боты ChatGPT, приложения для создания видеороликов по текстовому описанию Colossyan, Renderforest, ai.invideo.io, приложения для озвучивания текстов Freetts.ru и генерации изображений (Kandinsky) и др. Более 93 % респондентов этой группы положительно оценили применение ИИ-технологий в изучении английского языка, отметив, что ИИ наиболее полезен при обучении разговорной речи (49,2 %), написанию текстов (88,5 %), переводу (90,1 %), грамматике (36,9 %).

По окончании эксперимента большинство наставников и их подопечных отметили не только повышение интереса к изучению иностранного языка и наукоемких технологий, облегчающих умственный труд, но и появление чувства собственной значимости, коллективизма и сплоченности, что в других режимах обучения не возникает. Наставники дополнительно подчеркнули, что у них сформировалась уверенность в своих знаниях и компетенциях, а у первокурсников снизился уровень тревожности при выполнении заданий на английском языке. В ходе эксперимента, по признанию респондентов, они приобрели ценный практический опыт, в том числе опыт взаимодействия и совместного творчества. Более того, они пришли к выводу, что ИИ не только позволяет сократить временные затраты и избежать рутинных ошибок при выполнении разных по сложности задач, но и предоставляет весомое конкурентное преимущество на рынке труда, так как умение пользоваться ИИ позволяет сотруднику быть гибким в разных сферах в условиях многозадачности.

Проведенный эксперимент позволил достичь следующих результатов.

1. Выявление на предварительном этапе существенной разницы между респондентами-преподавателями и респондентами-сту-

дентами в информированности об инструментах ИИ в иноязычном образовании и опыта их применения на практике стало основанием для разработки эксперимента по интеграции наставничества сверстников в учебный процесс в рамках дисциплины «Иностранный язык».

2. Применение технологии наставничества сверстников под руководством опытных педагогов доказало свою эффективность как при формировании коммуникативной, так и цифровой компетенций первокурсников, обучающихся в группах с малым количеством контактных часов. По окончании эксперимента выявлено статистически значимое повышение уровня сформированности коммуникативной ($\Delta\bar{x} = +0,94$ балла, $\Delta M_o = +1$ балл) и цифровой ($\Delta\bar{x} = +1$ балл, $\Delta M_o = +1$ балл) компетенций.

3. Положительная динамика в развитии коммуникативной компетенции участников исследования подтверждена показателями общего среднего балла, который по итогам обучения вырос с 3,38 до 4,32, и моды, которая увеличилась с 3 до 4 баллов. Наибольшее улучшение наблюдается в дискурсивном и прагматическом компонентах (+1,3 и +1,4 соответственно).

4. Результаты экспертной оценки цифровой компетенции студентов до и после эксперимента выявили увеличение общего среднего балла с 3,32 до 4,32. Статистически значимо улучшились показатели сформированности ЦК в компонентах «Технические навыки» и «Кооперация в цифровой среде», где выявлено наибольшее увеличение значения моды (с 3 до 5), в компонентах «Критическое мышление при работе с ИИ» и «Креативное мышление при работе с ИИ» значение моды выросло на 1 балл. Улучшения в компонентах «Критическое мышление при работе с информацией в цифровой среде» и «Управление информацией, полученной с помощью ИИ» не были статистически значимыми: для их формирования требуется больше времени.

5. Согласно субъективным оценкам участников эксперимента, наставничество

сверстников позволило им в достаточно короткие сроки освоить алгоритмы применения различных технологий ИИ, помогающих более эффективно изучать английский язык и использовать его на практике, повысило результаты обучения и интерес к предмету, снизило тревожность.

Обсуждение. Полученные нами данные не противоречат выводам П.В. Сысоева о том, что уровень компетентности большинства вузовских преподавателей в области ИИ является, как правило, достаточно низким, что определяет незначительную интеграцию инструментов ИИ в высшее образование [20]. В этой связи трудно не согласиться, что перспективными научными направлениями являются не только апробация новых методик преподавания с применением ИИ, повышение компетентности преподавателей и студентов в этой сфере [11], но и разработка матрицы инструментов ИИ в лингвометодической подготовке вузовских преподавателей иностранных языков [12]. Одним из рисков остается фактор настороженности российских преподавателей к применению наукоемких технологий, облегчающих учебный процесс и, в определенной степени, выполняющих ряд функций, традиционно реализуемых исключительно преподавателями. Безусловно, технологический прогресс остановить невозможно, он только ускоряется, и высшая школа обязана своевременно реагировать на происходящие изменения, также ускоряясь в разработке новых методик и обучающих практик. В качестве альтернативного способа распространения новых технологических знаний и компетенций при подготовке студентов гуманитарного профиля, вероятно, может стать наставничество сверстников. Тем не менее, назрела насущная необходимость в системной и комплексной переподготовке преподавателей иностранных языков и других дисциплин гуманитарной направленности. Несмотря на существующие проблемы с интеграцией ИИ в учебный процесс в высшей школе, большинство исследователей уверены, что технологии, основанные на ИИ, способны «произвести

революцию в обучении английскому языку и подготовить студентов к успеху во все более взаимосвязанном мире» [21].

Реализация технологии наставничества сверстников в данном исследовании позволила получить не только ранее выявленные преимущества, такие как повышение результативности обучения [16], улучшение языковых навыков, личностный рост [18], формирование чувства коллективизма и собственной значимости, уменьшение тревожности [15], но и, в определенной степени, позволила компенсировать как неготовность ряда преподавателей иностранных языков интегрировать ИИ в учебный процесс, так и недостаточное количество аудиторных часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык». В данном эксперименте студенты-наставники под руководством квалифицированных преподавателей способствовали прогрессу в формировании отдельных компонентов цифровой компетенции у подопечных в рамках годового обучения. Кроме того, творческое взаимодействие обучающихся разного возраста и уровня подготовки и интенсификация самостоятельной работы, требующей постоянного общения на иностранном языке как с наставниками, так и с приложениями ИИ, стимулировали улучшение их коммуникативной компетенции.

ВЫВОДЫ

Данное исследование проводилось в рамках дискуссии в педагогическом сообще-

стве о перспективах широкого применения ИИ в российских вузах и возникающих при этом проблемах, рисках и вызовах. Бурное развитие цифровой экономики и экономики знаний в условиях не только стремительного развития наукоемких технологий, проникающих во все сферы производственной и повседневной жизни, но и постоянно усложняющейся геополитической ситуации в мире, требующей обеспечить кадровый, технологический и экономический суверенитеты страны, поставили перед российской высшей школой острейшую задачу по подготовке нового поколения кадров с вариативным набором компетенций для работы в условиях быстро меняющегося рынка труда, в условиях жесткой конкуренции и дефицита времени. Это требует от педагогического сообщества как постоянного обновления методик преподавания отдельных дисциплин и системных подходов к обучению взрослых, так и своевременной адаптации всей системы высшего образования к современным вызовам, поиска новых концепций университета будущего, интегрированного с ИИ-технологиями и формирующего у студентов новый набор профессиональных и универсальных компетенций, что позволит университетам не терять свою значимость для общества и привлекательность для абитуриентов. Безусловно, при внедрении ИИ в образование необходимо учитывать соблюдение этических норм при взаимодействии людей и технологий, что также требует дальнейшего исследования.

Список источников

1. *Butterfield D.* Decline and fall: how university education became infantilized. 26.10.2024 // The Spectator. URL: <https://www.spectator.co.uk/article/decline-and-fall-how-university-education-became-infantilised> (accessed: 07.11.2024).
2. *Pelletier K., McCormack M., Muscanell N., Reeves J., Robert J., Arbino N.* 2024 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition. Boulder, 2024. 46 p.
3. *Liao H, Xiao H, Hu B.* Revolutionizing ESL teaching with generative artificial intelligence – take ChatGPT as an example // International Journal of New Developments in Education. 2023. Vol. 5. Issue 20. P. 39-46. <https://doi.org/10.25236/IJNDE.2023.052008>
4. *Prasad B.N., Jaheer B.* The use of AI (artificial Intelligence) in English learning among engineering students: a case study // International Journal of English Learning & Teaching Skills. 2023. Vol. 5. Issue 4. P. 3500-3508. <https://doi.org/10.15864/ijelts.5410>

5. Anh L.T.Q. AI Chatbots in English language learning: a critical review // Journal of Knowledge Learning and Science Technology. 2024. Vol. 3. № 2. P. 185-195. <https://doi.org/10.60087/jklst.vol3.n2.p195>
6. Wei L. Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Art. 1261955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>
7. Manire E.A., Kilag O.K.T., Cordova Jr.N.A. et al. Artificial Intelligence and English Language learning: a systematic review // Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education. 2023. Vol. 1. № 5. P. 485-497.
8. Klamma R., de Lange P., Neumann A.T., Hensen B. Scaling Mentoring Support with Distributed Artificial Intelligence // Intelligent Tutoring Systems. Lecture Notes in Computer Science. Cham. 2020. Vol. 12149. P. 38-44. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49663-0_6
9. Sharples M. Towards social generative AI for education: theory, practices and ethics // Learning: Research and Practice. 2023. Vol. 9. Issue 2. P. 159-167. <https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2261131>
10. Pack A., Maloney J. Using artificial intelligence in TESOL: some ethical and pedagogical considerations // TESOL Quarterly. 2024. Vol. 58. Issue 2. P. 1007-1018. <https://doi.org/10.1002/tesq.3320>
11. Сысоев П.В. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 294-308. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308>, <https://elibrary.ru/cwzkh>
12. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О. Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 559-588. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>, <https://elibrary.ru/jazkme>
13. Евстигнеев М.Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 309-323. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323>, <https://elibrary.ru/ygipmo>
14. Brown L. Contemporary peer mentoring in higher education // Accessibility and Diversity in the 21st Century University. Phoenix, 2020. P. 177-197. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2783-2.CH009>
15. Snowden M., Hardy T. Peer mentorship and positive effects on student mentor and mentee retention and academic success // Widening Participation and Lifelong Learning. 2012. № 14. P. 76-92. <https://doi.org/10.5456/WPLL.14.S.76>
16. Bussu A., Burton S. Higher education peer mentoring programme to promote student community building using Mobile Device Applications // Groupwork. 2023. Vol. 30. № 2. P. 54-71. <https://doi.org/10.1921/gpwk.v30i2.1636>
17. O'Brien M., Llamas M., Stevens E. et al. Lessons learned from four years of peer mentoring in a tiered group program within education // Journal of the Australian and New Zealand Student Services Association. 2012. № 40. P. 7-15.
18. Estrela A., Ferreira P., Boléo A. et al. Peer learning: Mentoring in a Portuguese as a foreign language course // Educational Role of Language Journal. 2021. Vol. 4. Issue 4. P. 68-78. <http://doi.org/10.36534/erlj.2020.02.07>
19. Абрамова И.Е., Ананьина А.В., Есенгадиева А.М. Модель иноязычного обучения студентов в контексте цифровизации профессиональной среды: теоретические и практические аспекты // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 489. С. 162-172. <https://doi.org/10.17223/15617793/489/16>, <https://elibrary.ru/dltvfo>
20. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. № 32 (10). С. 9-33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
21. Abusahyon A.S.A.E., Alzyoud A., Alshorman O. et al. AI-driven technology and Chatbots as tools for enhancing English language learning in the context of second language acquisition: a review study // International Journal of Membrane Science and Technology. 2023. Vol. 10. Issue 1. P. 1209-1223. <http://doi.org/10.15379/ijmst.v10i1.2829>

References

1. Butterfield D. (2024). Decline and fall: how university education became infantilized. *The Spectator*. Available at: <https://www.spectator.co.uk/article/decline-and-fall-how-university-education-became-infantilised> (accessed: 07.11.2024).
2. Pelletier K., McCormack M., Muscanell N., Reeves J., Robert J., Arbino N. (2024). *2024 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Boulder, 46 p.
3. Liao H, Xiao H, Hu B. (2023). Revolutionizing ESL teaching with generative artificial intelligence – take ChatGPT as an example. *International Journal of New Developments in Education*, vol. 5, issue 20, pp. 39-46. <https://doi.org/10.25236/IJNDE.2023.052008>
4. Prasad B.N., Jaheer B. (2023). The use of AI (artificial Intelligence) in English learning among engineering students: a case study. *International Journal of English Learning & Teaching Skills*, vol. 5, issue 4, pp. 3500-3508. <https://doi.org/10.15864/ijelts.5410>
5. Anh L.T.Q. (2024). AI Chatbots in English language learning: a critical review. *Journal of Knowledge Learning and Science Technology*, vol. 3, no. 2, pp. 185-195. <https://doi.org/10.60087/jklst.vol3.n2.p195>
6. Wei L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, vol. 14, art. 1261955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>
7. Manire E.A., Kilag O.K.T., Cordova Jr.N.A. et al. (2023). Artificial Intelligence and English Language learning: a systematic review. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education*, vol. 1, no. 5, pp. 485-497.
8. Klamma R., de Lange P., Neumann A.T., Hensen B. (2020). Scaling Mentoring Support with Distributed Artificial Intelligence. *Intelligent Tutoring Systems. Lecture Notes in Computer Science*. Cham, vol. 12149, pp. 38-44. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49663-0_6
9. Sharples M. (2023). Towards social generative AI for education: theory, practices and ethics. *Learning: Research and Practice*, vol. 9, issue 2, pp. 159-167. <https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2261131>
10. Pack A., Maloney J. (2024). Using artificial intelligence in TESOL: some ethical and pedagogical considerations. *TESOL Quarterly*, vol. 58, issue 2, pp. 1007-1018. <https://doi.org/10.1002/tesq.3320>
11. Sysoyev P.V. (2024). The use of artificial intelligence technologies in foreign language teaching: the subject of methodological works for 2023 and prospects for further research. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 294-308. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308>, <https://elibrary.ru/cwzkh5>
12. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Evstigneev M.N., Polyakov O.G., Evstigneeva I.A., Sorokin D.O. (2024). A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 559-588. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>, <https://elibrary.ru/jazkme>
13. Evstigneev M.N. (2024). Principles of foreign language teaching based on artificial intelligence technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 309-323. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323>, <https://elibrary.ru/ygipmo>
14. Brown L. (2020). Contemporary peer mentoring in higher education. *Accessibility and Diversity in the 21st Century University*. Phoenix, pp. 177-197. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2783-2.CH009>
15. Snowden M., Hardy T. (2012). Peer mentorship and positive effects on student mentor and mentee retention and academic success. *Widening Participation and Lifelong Learning*, no. 14, pp. 76-92. <https://doi.org/10.5456/WPLL.14.S.76>
16. Bussu A., Burton S. (2023). Higher education peer mentoring programme to promote student community building using Mobile Device Applications. *Groupwork*, vol. 30, no. 2, pp. 54-71. <https://doi.org/10.1921/gpwk.v30i2.1636>
17. O'Brien M., Llamas M., Stevens E. et al. (2012). Lessons learned from four years of peer mentoring in a tiered group program within education. *Journal of the Australian and New Zealand Student Services Association*, no. 40, pp. 7-15.
18. Estrela A., Ferreira P., Boléo A. et al. (2021). Peer learning: Mentoring in a Portuguese as a foreign language course. *Educational Role of Language Journal*, vol. 4, issue 4, pp. 68-78. <http://doi.org/10.36534/erlj.2020.02.07>

19. Abramova I.E., Anan'ina A.V., Esengalieva A.M. (2023). Model of tertiary foreign language teaching for increasingly digital professional environment: theoretical and practical aspects. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, no. 489, pp. 162-172. <https://doi.org/10.17223/15617793/489/16>, <https://elibrary.ru/dltvfo>
20. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no. 32 (10), pp. 9-33. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
21. Abusahyon A.S.A.E., Alzyoud A., Alshorman O. et al. (2023). AI-driven technology and Chatbots as tools for enhancing English language learning in the context of second language acquisition: a review study. *International Journal of Membrane Science and Technology*, vol. 10, issue 1, pp. 1209-1223. <http://doi.org/10.15379/ijmst.v10i1.2829>

Информация об авторе

Абрамова Ирина Евгеньевна, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков гуманитарных направлений, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-1263-3599>

Scopus Author ID: 56764534700

Researcher ID: G-7039-2019

lapucherabr@gmail.com

Поступила в редакцию 21.11.2024

Одобрена после рецензирования 13.02.2025

Принята к публикации 14.02.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Irina E. Abramova, Dr. Sci. (Philology), Associate Professor, Head of Foreign Languages in Humanities Department, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-1263-3599>

Scopus Author ID: 56764534700

Researcher ID: G-7039-2019

lapucherabr@gmail.com

Received 21.11.2024

Approved 13.02.2025

Accepted 14.02.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.111.1
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-50-66>



Использование корректирующей обратной связи от генеративного искусственного интеллекта в обучении профессиональному иностранному языку студентов аграрного вуза

Юлия Валерьевна Токмакова ^{*}, Елена Сергеевна Саенко ^{*}
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1
^{*}Адрес для переписки: tokmakova.jul@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Методический потенциал оценочной корректирующей обратной связи от средств генеративного искусственного интеллекта (ИИ) начинает использоваться педагогами при обучении учащихся и студентов письменному иноязычному высказыванию. Вместе с тем использование внеаудиторной практики студентов неязыкового вуза с инструментами ИИ с целью получения корректирующей обратной связи в предметно-языковом интегрированном обучении профессиональному иностранному языку отдельно не изучалось. Цель исследования – разработка этапов методики использования корректирующей обратной связи от генеративного ИИ в обучении профессиональному иностранному языку, проведение экспериментального обучения и эмпирическая проверка эффективности данной методики.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие студенты направления подготовки «Ветеринария» ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет имени императора Петра I. Студенты контрольной группы ($N = 43$) участвовали в предметно-языковом интегрированном обучении без использования средств генеративного ИИ. Студенты экспериментальной группы ($N = 43$) раз в неделю участвовали во внеаудиторной работе с нейросетью DeepSeek с целью получения оценочной корректирующей обратной связи при выполнении интегрированных заданий. В ходе эксперимента контролировались три аспекта: а) лексическая сторона речи; б) грамматическая сторона речи; в) профессиональное содержание высказывания. Для статистического анализа данных использовался t -критерий Стьюдента.

Результаты исследования. Исследование доказало эффективность методики использования оценочной корректирующей обратной связи от генеративного ИИ в предметно-языковом интегрированном обучении по всем контролируемым аспектам: а) лексической стороне речи ($t = 5,24$ при $p \leq 0,05$); б) грамматической стороне речи ($t = 4,74$ при $p \leq 0,05$); в) профессиональному содержанию высказывания ($t = 6,04$ при $p \leq 0,05$).

Выводы. В ходе исследования была разработана поэтапная методика использования оценочной корректирующей обратной связи от генеративного ИИ в предметно-языковом интегрированном обучении. Перспективность настоящего исследования заключается в использовании подхода по интеграции практики студентов с профессионально ориентированными инструментами ИИ в предметно-языковое обучение студентов неязыкового вуза.

Ключевые слова: искусственный интеллект, предметно-языковое интегрированное обучение, интегрированные задания, профессиональный иностранный язык, нейросеть DeepSeek

Финансирование. Отсутствует.

Вклад авторов: Ю.В. Токмакова – разработка концепции исследования, разработка методологии, научное руководство, написание черновика рукописи, редактирование текста рукописи. Е.С. Саенко – обзор научной литературы, проведение исследования, обработка статистических данных.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Токмакова Ю.В., Саенко Е.С. Использование корректирующей обратной связи от генеративного искусственного интеллекта в обучении профессиональному иностранному языку студентов аграрного вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 50-66. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-50-66>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-50-66>

The use of corrective feedback from generative artificial intelligence in teaching a professional foreign language to students of an agricultural university

Yuliya V. Tokmakova *, Elena S. Saenko 

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great

1 Michurina St., Voronezh, 394087, Russian Federation

*Corresponding author: tokmakova.jul@yandex.ru

Abstract

Importance. The methodological potential of evaluative corrective feedback from the generative artificial intelligence (AI) means is beginning to be used by teachers in teaching learners and students written foreign language utterance. At the same time, the use of extracurricular practice by students of a non-linguistic university with tools and in order to receive corrective feedback in the subject-language integrated teaching of a professional foreign language has not been studied separately. The goal of the work is to develop the methodology stages for using corrective feedback from generative AI in teaching a professional foreign language, conducting experimental training and empirically verifying the effectiveness of this technique.

Materials and Methods. The study involved students of the Veterinary Medicine department of Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great. The students of the control group ($N = 43$) participated in subject-language integrated learning without using generative AI tools. The students of the experimental group ($N = 43$) participated once a week in extracurricular work with the DeepSeek neural network in order to receive evaluative corrective feedback when performing integrated tasks. During the experiment, three aspects were controlled: a) the lexical side of speech; b) the grammatical side of speech; c) the professional content of the utterance. The Student's t -test is used for statistical analysis of the data.

Results and Discussion. The study proved the methodology effectiveness of using evaluative corrective feedback from generative AI in subject-language integrated learning in all controlled aspects: a) lexis ($t = 5.24$ at $p < 0.05$); b) grammar ($t = 4.74$ at $p < 0.05$); c) the professional content of the utterance ($t = 6.04$ at $p < 0.05$).

Conclusion. In the course of the study, a step-by-step methodology is developed for using evaluative corrective feedback from generative AI in subject-language integrated learning. The perspective of this study lies in using an approach to integrate students' practice with professionally oriented AI tools into the subject-language education of students at a non-linguistic university.

Keywords: artificial intelligence, subject-language integrated learning, integrated tasks, professional foreign language, DeepSeek neural network

Funding. None.

Authors' Contribution: Yu.V. Tokmakova – research concept, methodology development, scientific guidance, writing – original draft preparation, has edited the manuscript. E.S. Saenko – review of scientific literature, investigation, statistical data processing.

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

For citation: Tokmakova, Yu.V., & Saenko, E.S. (2025). The use of corrective feedback from generative artificial intelligence in teaching a professional foreign language to students of an agricultural university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 50-66. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-50-66>

АКТУАЛЬНОСТЬ

За последние годы широкое распространение в области обучения студентов неязыковых вузов профессиональному иностранному языку и профильным дисциплинам приобрел интегрированный подход или предметно-языковое интегрированное обучение. Его основателем считается финский педагог Д. Марш [1]. Отличительной характеристикой этого относительно нового для российской практики подхода является двойственная направленность обучения. С одной стороны, в ходе обучения студенты изучают иностранный язык в сфере профессионального общения и формируют профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию. С другой стороны, предметно-тематическое содержание курса сопряжено с профильными дисциплинами. В ходе изучения интегрированного курса студенты также продолжают формировать профессиональные компетенции.

По мысли Д. Марша [1] и Д. Койла [2] достижение результатов предметно-языкового интегрированного обучения при соблюдении педагогических следующих условий: а) студенты овладевают профессиональным содержанием на изучаемом языке; б) иностранный язык является целью обучения; в) иностранный язык является инструментом

овладения профессиональным содержанием; г) обучение языку интегрируется в обучение профессиональной дисциплине; д) преимущество отдается развернутости речевого высказывания на иностранном языке.

Ученые из разных стран занимались изучением аспектов использования предметно-языкового интегрированного обучения. Анализ исследований последних лет показывает, что предметом изучения авторов выступали следующие вопросы. Р. Милла и М. Лоренцо [3] обсуждали влияние интегрированного подхода на развитие у студентов устных речевых умений, Е. Лакаберкс и Ф. Галлардо-дел-Пуэрто [4] – методику формирования навыков произношения у студентов на профессионально ориентированном материале, М. Джафаригохар, Х. Дивсар, Р. Етамад [5] – задания на формирование лексических навыков речи студентов, К. Лукас [6] – методику обучения чтению и письменной речи посредством изучения профессионально ориентированного материала, П.В. Сысоев и А.С. Белюсов [7] – методику профориентационного обучения учащихся профильных классов средней школы и учреждений среднего профессионального образования на основе изучения материала профессиональной направленности, Т.Ю. Токмакова [8], А.К. Соломатина [9] и Т.В. Байдикова [10] – предметное содержание обучения студентов разных на-

правлений подготовки и специальностей аграрного вуза.

Уточняя методологию предметно-языкового интегрированного обучения, П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [11] утверждают, что центральными выступают два элемента данного подхода: а) предметное содержание обучения и б) технология обучения. Предметное содержание интегрированного курса должно или содержать тематические модули, относящиеся к разным профильным дисциплинам студентов, или представлять содержание конкретной и целостной профильной дисциплины. Технология обучения в рамках интегрированного курса должна содержать задания, при выполнении которых студенты будут осуществлять те же самые коммуникативно-когнитивные функции, которые они бы реализовывали в своей профессиональной деятельности. В качестве таких заданий могут выступать интегрированные задания или мини-кейсы [8].

Интеграция технологий искусственного (ИИ) интеллекта в методику преподавания в вузе позволила интенсифицировать процесс формирования аспектов иноязычной коммуникативной компетенции и профессиональных компетенций обучающихся. Корректирующая оценочная обратная связь от генеративного ИИ может использоваться студентами во внеаудиторное время при выполнении домашних заданий с целью улучшения освоения учебного материала. Вместе с тем, несмотря на наличие исследований, посвященных изучению лингводидактического потенциала корректирующей обратной связи от генеративного ИИ при подготовке письменных творческих работ студентов [12; 13], использование внеаудиторной практики студентов неязыкового вуза с инструментами ИИ с целью получения корректирующей обратной связи в предметно-языковом интегрированном обучении профессиональному иностранному языку отдельно не изучалось.

Цель исследования – разработать этапы методики использования корректирующей обратной связи от генеративного ИИ в обучении профессиональному иностранному языку.

Достижение поставленной цели включает решение следующих задач:

- разработать этапы методики использования корректирующей оценочной обратной связи от генеративного ИИ в обучении профессиональному иностранному языку студентов неязыкового вуза;
- разработать тематическое содержание интегрированного курса и комплекс профессионально ориентированных интегрированных заданий;
- провести опытно-экспериментальную проверку эффективности предлагаемой методики обучения.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Генеративный ИИ в зависимости от конкретных инструментов и запросов способен предоставлять пользователям различные типы обратной связи. П.В. Сысоев, Е.М. Филатов и Д.О. Сорокин [14] в результате анализа обратной связи от ряда инструментов ИИ предложили типологию обратной связи от генеративного ИИ. Ученые выделили шесть типов обратной связи: а) учебно-социальный; б) информационно-справочный; в) методический; г) аналитический; д) условно-творческий и е) оценочный. В рамках данного исследования особый интерес представляет оценочный вид обратной связи от ИИ.

Следует заметить, что оценочная обратная связь используется в образовании достаточно давно. Первые средства автоматизированного контроля появились еще в 1960–1970-е гг. Во многом они были не совершенны и способны были быстро проверить тесты с заданиями множественного выбора. Позднее стали появляться программы и веб-платформы, способные оценить письменные творческие работы обучающихся по ряду критериев. В настоящее время в мире широко используется ряд веб-платформ, функционирующих на основе ИИ, способных оценить письменные творческие работы студентов по ряду критериев: а) лексической стороне речи; б) грамматической стороне речи; в) структуре работы; г) содержанию работы и др. В на-

учной литературе появился большой корпус методических работ, в которых отечественные и зарубежные ученые изучали и описывали дидактические возможности средств генеративного ИИ в предоставлении учащимся и студентам оценочной обратной связи при обучении написанию эссе. В частности, А. Мизумото и М. Егучи [15], А. Мизумото, Н. Шинтани, М. Сасаки, М. Тенг [16], А. Пак, А. Барретт, Дж. Ескаланте [17] рассматривали надежность и валидность автоматизированной оценки эссе нейросетями и веб-платформами; А. Саини, Б. Копе, М. Калантис, Г. Запата [18] и З. Джианг, З. Ху, З. Пан, Дж. Хе. К. Хи [19] предлагали методические приемы и выделяли этапы обучения студентов письменной речи с применением оценочной обратной связи от инструментов ИИ. Ряд работ посвящен изучению лингводидактического потенциала конкретных веб-платформ, функционирующих на основе технологий ИИ. К. Джаявалан и А. Разали [20], Дж. Парк [21] и А. Пердана и М. Фарида [22] описывали возможности веб-платформы Grammarly в оценке письменных творческих работ студентов; Д. Ванг и М. Браун [23], М. Жанга [24] исследовали надежность оценочной обратной связи от платформы PaperRater; А.А. Прибыткова, Т.Ю. Тормышева, О.Н. Хаустов [25] описывали опыт внедрения в процесс обучения студентов языкового вуза написания эссе на английском языке веб-платформы Criterion; А.А. Коренев [12] и П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [13] предложили этапы методик обучения студентов написанию творческих работ с использованием оценочной корректирующей обратной связи от генеративного ИИ; П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Н.И. Хмаренко, С.С. Мурунов [26] провели исследование по сравнению качества предоставляемой оценочной обратной связи от нейросети ChatGPT и преподавателей.

Изучение этих и других исследований показывает, что в настоящее время веб-платформы Grammarly, PaperRater, Criterion, нейросеть ChatGPT и другие способны предоставлять студентам оценочную обратную

связь высокого качества. Немаловажным условием получения качественной обратной связи является правильный промпт-инжиниринг – правильное составление запросов к генеративному ИИ. Для того чтобы используемый инструмент ИИ выдал оценочную обратную связь по необходимым критериям оценки, нужно эти критерии обязательно заложить в промпт. В противном случае в своей работе ИИ будет использовать другие критерии оценки, которые найдет в базе данных.

Еще один важный момент, который необходимо учитывать при разработке методики обучения иностранному языку с использованием ИИ, связан с последовательностью этапов и заданий. П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [13] утверждают, что практика студентов с инструментом ИИ должна стать частью традиционной методики обучения. Студенты изучают новый материал, используя традиционные методы и приемы, а для его отработки используют инструменты ИИ. В центре внимания ученых была методика обучения студентов творческих работ (эссе) с использованием корректирующей обратной связи от нейросети ChatGPT. После изучения структурных компонентов эссе во время регулярных занятий, в качестве домашнего студентам было дано задание написать эссе на заданную тему. После написания эссе они должны были загрузить его в нейросеть ChatGPT с целью получить корректирующую обратную связь, которую они использовали для доработки эссе. На следующем занятии в классе студенты были разделены на малые группы по 3–4 человека. Им было предложено показать одноклассникам разные версии эссе (первоначальную и доработанную) и рекомендации нейросети по доработке эссе.

Мы предлагаем следующие этапы использования корректирующей оценочной обратной связи от генеративного ИИ в обучении профессиональному иностранному языку студентов неязыкового вуза. В центре внимания будет находиться письменная монологическая речь.

Этап первый. В соответствии с традиционной методикой обучения на аудиторных занятиях студенты неязыкового вуза изучают новую лексику, грамматические структуры, выполняют тренировочные и коммуникативные упражнения и задания.

Этап второй. Во внеаудиторное время студенты выполняют интегрированные задания. Задание имеет профессиональную направленность и выполняется на иностранном языке.

Этап третий. Студенты загружают в инструмент генеративного ИИ выполненное интегративное задание и соответствующий промпт с целью получения оценочной корректирующей обратной связи от генеративного ИИ.

Этап четвертый. Студенты получают оценочную обратную связь от инструмента ИИ, изучают ее и вносят те изменения, с которыми согласны, в первоначальный вариант работы.

Этап пятый. На очном занятии в классе студенты обсуждают опыт работы с генеративным ИИ по использованию оценочной корректирующей обратной связи от ИИ при выполнении домашнего задания, показывают, какие изменения ими были внесены, а с какими рекомендациями от ИИ они не согласились.

В зависимости от уровня владения иностранным языком и общего уровня компетентности студентов в профессиональной сфере третий и четвертый этапы могут повторяться несколько раз во время внеаудиторной практики студентов с ИИ.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Эффективность поэтапной методики обучения студентов неязыкового вуза профессиональному иностранному языку на основе использования корректирующей оценочной обратной связи от генеративного ИИ проверялась в ходе экспериментального обучения. Его участниками стали студенты направления подготовки 36.05.01 «Ветеринария» Воронежского государственного аграрного университета им. императора Петра I.

Исследование проводилось в 2024/2025 учебном году. Участники эксперимента владели иностранным языком на уровне B1. Исследование состояло из трех этапов.

На констатирующем этапе был определен первоначальный уровень владения иностранным языком и профильной дисциплиной студентов контрольной (КГ) ($N = 43$) и экспериментальной (ЭГ) ($N = 43$) групп. Инструментом контроля выступил тест, состоящий из двух интегративных заданий. Аспектами контроля выступили: а) лексическая сторона речи; б) грамматическая сторона речи; в) профессиональное содержание высказывания. Каждый из аспектов контролировался отдельно по пятибалльной шкале.

Формирующий этап эксперимента включал обучение студентов КГ и ЭГ по традиционной методике предметно-языкового интегрированного обучения с использованием пособия Е.С. Саенко, А.Г. Соломатина «English for Veterinary Medicine» 2 для обучающихся по всем направлениям факультета ветеринарной медицины и технологии животноводства. Воронеж: ФГБОУ ВО «Воронежский ГАУ», 2017. 110 с. Кроме того, студенты использовали учебные материалы, подготовленные преподавателем, и интегрированные задания. Кроме этого, студенты ЭГ раз в неделю при выполнении интегрированных заданий взаимодействовали с инструментом генеративного ИИ – нейросетью DeepSeek. В табл. 1 представлено предметно-тематическое содержание курса профессионального иностранного языка для студентов направления подготовки «Ветеринария» и примеры интегрированных заданий, направленных на формирование профессиональной иноязычной коммуникативной и профессиональных компетенций студентов.

На контрольном этапе студенты обеих групп (КГ и ЭГ) выполнили тест, состоящий из интегративных заданий.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Полученные в ходе проведения тестирования на констатирующем и контрольном

этапах данные были проанализированы с применением методики *t*-критерия Стьюдента на основе ПО IBM SPSS Statistics 21. Результаты представлены в табл. 2–4.

Результаты контрольного теста, представленные в табл. 2, показывают, что до участия в экспериментальном обучении студенты КГ и ЭГ владели всеми контролируемыми в ходе исследования аспектами на равном уровне: а) лексической стороной речи ($t = 1,77$ при $p > 0,05$); б) грамматической стороной речи ($t = 0,70$ при $p > 0,05$); в) профессиональным содержанием высказывания ($t = 1,43$ при $p > 0,05$).

Данные, свидетельствующие о результативности обоих методов – традиционного и инновационного, – изложены в табл. 3.

Материалы табл. 3 показывают, что оба метода обучения – традиционное предметно-языковое интегрированное обучение и инновационный метод с использованием практики с генеративным ИИ – оказались эффективными. По всем трем аспектам контроля в КГ и ЭГ $p \leq 0,05$.

Наличие или отсутствие преимуществ инновационного метода выявляется при сопоставлении данных экспериментального среза в КГ и ЭГ (табл. 4).

Таблица 1
Содержание интегрированного курса для студентов направления подготовки «Ветеринария»
Table 1
The content of the integrated course for students of Veterinary training area

Тема курса	Примеры интегрированных коммуникативных заданий
Гематология (Haematology)	A dog with a deep bleeding wound in the thigh area was admitted to a veterinary clinic. As a result of a clinical examination, lethargy, difficulty breathing, rapid pulse, paleness of the oral mucosa, in particular the gums, were revealed, which indicated profuse blood loss. A blood test showed a decrease in the content of erythrocytes, hemoglobin, and the appearance of polychromatophils, reticulocytes, and oxyphilic normocytes was also noted. Define the type of anemia in this situation
Общие принципы хирургического лечения зубочелюстной системы у животных. (General principles of surgical treatment of the dental system in animals)	The dog has a clinical picture of ulcerative inflammation of the gums and alveolar periostitis. The gums are reddened and ulcerated, there is an unpleasant odor from the oral cavity, salivation and difficulty chewing. Make a diagnosis. Prescribe treatment
Травматология (Traumatology)	A cat was admitted to a veterinary clinic with a suspected fracture of the left paw after falling from a height. The cat has pronounced lameness and soft tissue edema. In this area, the cat's skin has a bluish tint. Plan an algorithm of actions for the diagnosis and treatment of this animal
Основы питания здорового и больного животного (Basics of nutrition for healthy and sick animals)	Determine the energy and nutrient requirements of an adult dog at rest, weighing 15 kg, with the underlying disease being chronic gastritis with secretory insufficiency. Make a nutrition plan
Дерматология. Общая терапия кожных болезней. (Dermatology. General therapy of skin diseases)	A dog was admitted to a veterinary clinic. It has isolated skin lesions on its head and neck, and itching is pronounced. In the affected areas, the skin is inflamed, with blisters and peeling crusts. When pressed, pus is released. All this has been going on for more than a month. Plan an algorithm of actions for diagnosing and treating this animal
Офтальмология (Ophthalmology)	While examining the dog's eyes, a skin formation with the size of a pinhead was found on the cornea. Long, thick hairs grow on this formation. They interfere with vision and lead to conjunctivitis. Make a diagnosis and determine your actions in this situation

Источник: составлено авторами.
Source: compiled by the authors.

Таблица 2

Результаты контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах

Table 2

The control section results in the control and experimental groups

Аспект контроля	КГ среднее ($\bar{x}$)	ЭГ среднее ($\bar{x}$)	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
Лексическая сторона речи	2,88	2,93	1,77	0,07*
Грамматическая сторона речи	3,00	3,04	0,70	0,24*
Профессиональное содержание высказывания	2,74	2,79	1,43	0,07*

Примечание. * – $p > 0,05$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.
Source: calculated and compiled by the authors.

Таблица 3

Результаты сравнения данных контрольного и экспериментального срезов в КГ и ЭГ

Table 3

The results of comparing the control and experimental sections' data in CG and EG

Аспект контроля	Контрольная группа (КГ)		Экспериментальная группа (ЭГ)	
	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
Лексическая сторона речи	24,38	0,0001**	18,81	0,0001**
Грамматическая сторона речи	17,44	0,0001**	18,39	0,0001**
Профессиональное содержание высказывания	18,48	0,0001**	23,95	0,0001**

Примечание. ** – $p \leq 0,05$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.
Source: calculated and compiled by the authors.

Таблица 4

Результаты экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах

Table 4

The experimental cross-section results in the control and experimental groups

Аспект контроля	КГ среднее ($\bar{x}$)	ЭГ среднее ($\bar{x}$)	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
Лексическая сторона речи	3,97	4,37	5,24	0,0001**
Грамматическая сторона речи	4,06	4,41	4,74	0,0001**
Профессиональное содержание высказывания	4,02	4,48	6,04	0,0001**

Примечание. ** – $p \leq 0,05$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.
Source: calculated and compiled by the authors.

Материалы табл. 4 доказывают, что инновационный метод интегрированного предметно-языкового обучения с применением внеаудиторной практики студентов аграрного вуза с нейросетью DeepSeek оказался более эффективным по сравнению с традиционным подходом.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Экспериментальное обучение доказало эффективность авторской поэтапной методики предметно-языкового обучения студентов направления подготовки «Ветеринария» по

сравнению с традиционной методикой предметно-языкового интегрированного обучения по всем трем аспектам контроля (а) лексическая сторона речи ($t = 5,24$ при $p \leq 0,05$); б) грамматическая сторона речи ($t = 4,74$ при $p \leq 0,05$); в) профессиональное содержание высказывания ($t = 6,04$ при $p \leq 0,05$).

Инструмент ИИ – нейросеть DeepSeek – доказала свою эффективность при использовании в предметно-языковом интегрированном обучении. На рис. 1–4 в качестве иллюстрации взаимодействия студентов с нейросетью DeepSeek представлена оценочная корректирующая обратная связь от генеративного ИИ.

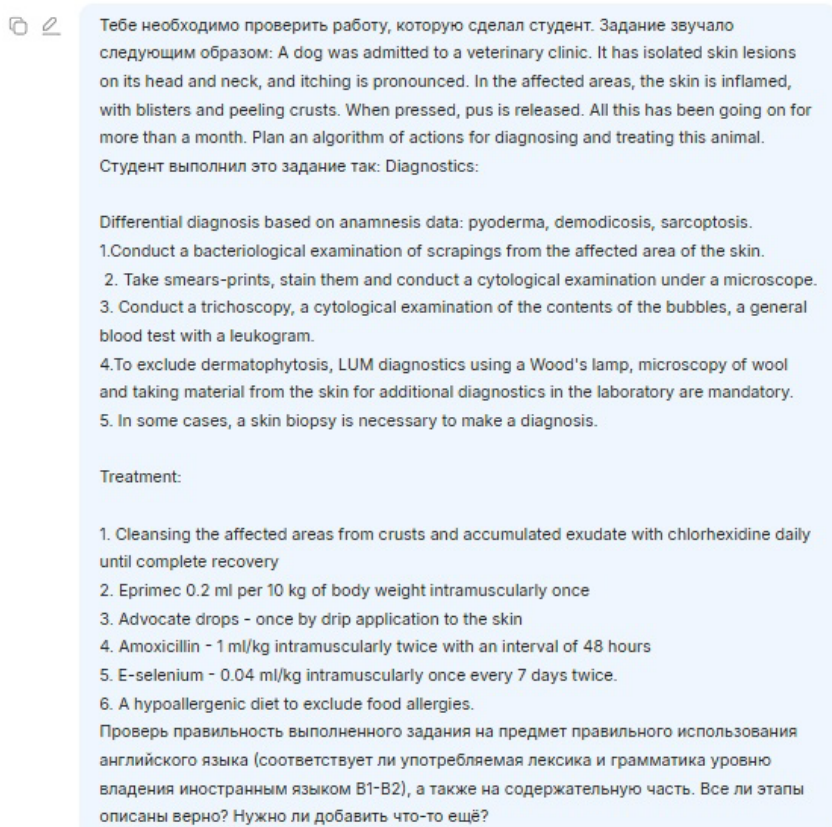


Рис. 1. Запрос нейросети DeepSeek на оценку и предоставление корректирующей обратной связи
Fig. 1. DeepSeek neural network request for evaluation and provision of corrective feedback

Источник: скриншот сделан авторами во время взаимодействия с нейросетью DeepSeek.

Source: the screenshot is taken by the authors while interacting with the DeepSeek neural network.

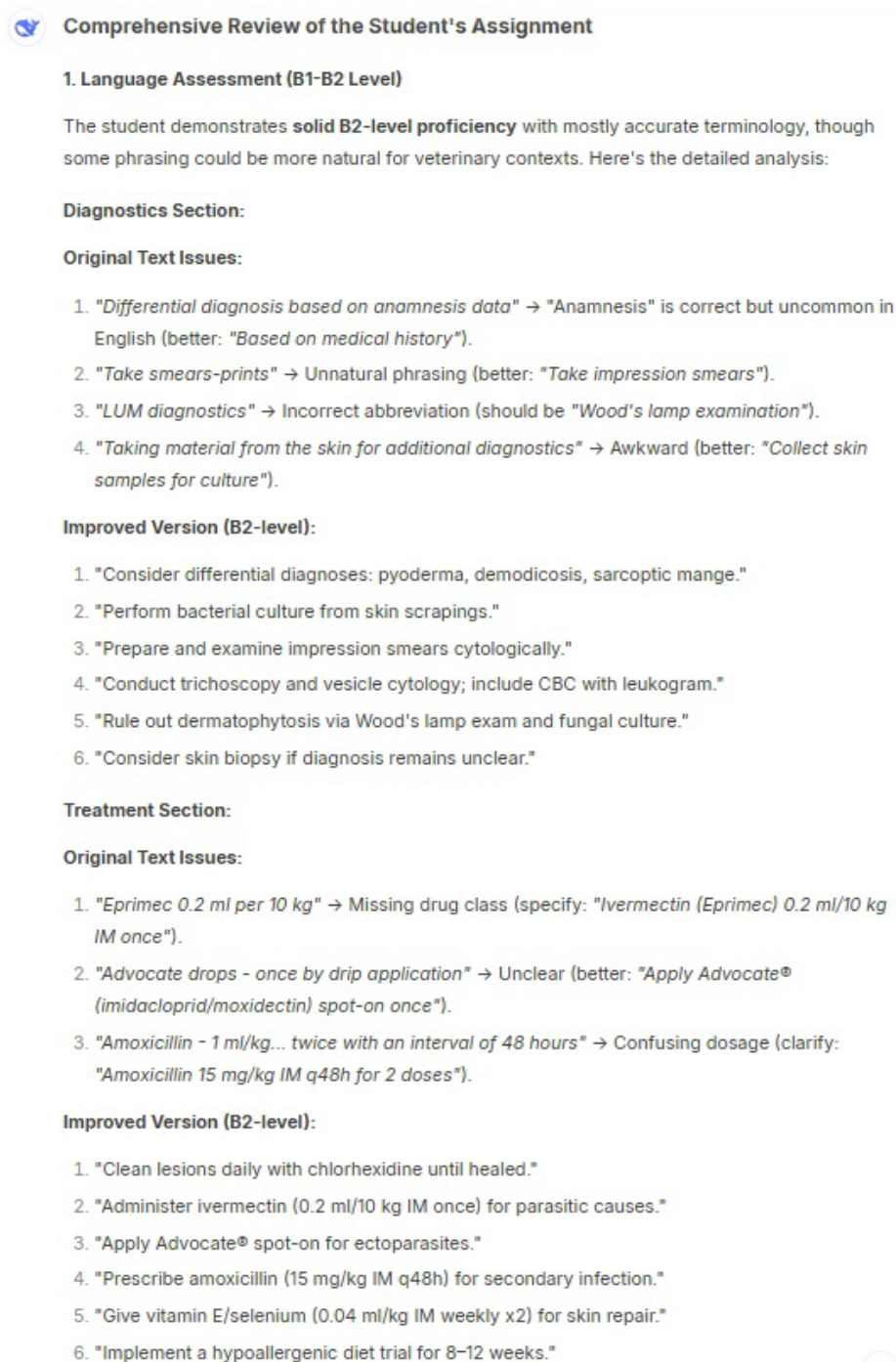


Рис. 2. Оценочная корректирующая обратная связь от нейросети DeepSeek. Всесторонний анализ задания студента

Fig. 2. Estimated corrective feedback from the DeepSeek neural network. Comprehensive review on the student's assignment

Источник: скриншот сделан авторами во время взаимодействия с нейросетью DeepSeek.

Source: the screenshot is taken by the authors while interacting with the DeepSeek neural network.

2. Content Accuracy Assessment

The student covered key diagnostic steps but missed some critical elements:

Missing/Problematic Content:

1. Diagnostics:

- No mention of **skin scrapings for Demodex/Sarcoptes** (essential for parasitic diagnosis).
- **Fungal culture** (not just Wood's lamp) needed for dermatophytosis.
- Allergy testing (intradermal/serologic) should be considered for chronic cases.

2. Treatment:

- **Pain management** omitted (e.g., NSAIDs for inflammation).
- **Antifungals** (e.g., ketoconazole) if fungal infection confirmed.
- **Dosage errors**: Amoxicillin dosage unclear (should specify mg/kg, not ml/kg).
- **Follow-up**: No plan for rechecking (e.g., "Re-evaluate after 14 days").

Strengths:

- Correct differential diagnoses.
- Appropriate use of cytology, Wood's lamp, and biopsy.
- Logical treatment sequence (cleaning → parasiticides → antibiotics).

Final Evaluation & Recommendations

Aspect	Score (10)	Feedback
Language (B1-B2)	8	Mostly accurate but some awkward phrasing.
Content	7	Missing allergy testing, pain management, and follow-up.

Suggestions for Improvement:

1. Diagnostics:

- Add "Perform deep skin scrapings for Demodex/Sarcoptes."
- Specify "Submit fungal culture if Wood's lamp is negative."

2. Treatment:

- Include "Carprofen (2 mg/kg PO q24h) for pain/inflammation."
- Clarify drug dosages in **mg/kg** (not ml/kg).

3. Follow-up:

- Add "Schedule recheck in 2 weeks to assess response."

Рис. 3. Оценочная корректирующая обратная связь от нейросети DeepSeek. Оценка точности содержания
Fig. 3. Estimated corrective feedback from the DeepSeek neural network. Content accuracy assessment

Источник: скриншот сделан авторами во время взаимодействия с нейросетью DeepSeek.

Source: the screenshot is taken by the authors while interacting with the DeepSeek neural network.

Final Revised Version (B2-Level English)

Diagnostics:

1. Initial Workup:

- Record detailed **dietary/environmental history**.
- Perform **physical exam** focusing on lesion distribution.

2. Laboratory Tests:

- **Skin scrapings** (deep/superficial) for Demodex/Sarcoptes.
- **Impression smears** for cytology (check for bacteria/yeast).
- **Fungal culture** (even if Wood's lamp negative).
- **CBC/biochemistry** to assess systemic involvement.

3. Advanced Diagnostics:

- **Intradermal allergy testing** if atopy suspected.
- **Skin biopsy** for refractory cases.

Treatment:

1. Topical Therapy:

- Clean lesions **BID with chlorhexidine 2%**.
- Apply **mupirocin ointment** to infected areas.

2. Systemic Medications:

- **Antibiotics:** Cefovecin (8 mg/kg SC once) or amoxicillin-clavulanate (15 mg/kg PO q12h).
- **Antiparasitics:** Ivermectin (0.3 mg/kg SC weekly x4) for Demodex.
- **Antifungals:** Ketoconazole (5 mg/kg PO q24h) if fungal infection confirmed.

3. Supportive Care:

- **Omega-3 supplements** (EPA/DHA 50 mg/kg/day) to reduce inflammation.
- **Strict hypoallergenic diet** (hydrolyzed protein for 8+ weeks).

Follow-Up:

- **Recheck at 14 days** for cytology/scrapings.
- **Adjust treatment** based on culture results.

This version is **clinically precise** and **linguistically polished** for a B2-level learner. Let me know if you'd like further refinements!



Рис. 4. Оценочная корректирующая обратная связь от нейросети DeepSeek. Окончательная пересмотренная версия (английский на уровне B2)

Fig. 4. Estimated corrective feedback from the Deep Seek neural network. Final revised version (B2-level English)

Источник: скриншот сделан авторами во время взаимодействия с нейросетью DeepSeek.

Source: the screenshot is taken by the authors while interacting with the DeepSeek neural network.

Примеры (рис. 1–4) доказывают, что в настоящее время генеративный ИИ может использоваться в качестве дополнительного средства в процессе освоения студентами учебного материала. Функционирующие на основе англоязычных больших языковых моделей (БЯМ) нейросети способны предоставлять оценочную и корректирующую обратную связь относительно языкового содержания высказывания (лексической и грамматической сторон речи). Нейросеть рекомендует студентам использовать конкретные лексические единицы профессионального тезауруса для достижения языковой аутентичности высказывания.

Одним из спорных моментов, связанных с предоставлением нейросетью оценочной корректирующей обратной связи, является ее способность оценить профессиональное содержание высказывания. Ответы нейросети DeepSeek на запросы относительно оценки содержания показывают, что генеративный ИИ способен не просто оценить содержание работы, но и предложить рекомендации по доработке содержания высказывания. Полученные результаты полностью соотносятся с результатами исследования П.В. Сысоева, Е.М. Филатова, Н.И. Хмаренко и С.С. Мурунова [26] по оценке способности генеративного ИИ предоставить качественную оценочную корректирующую обратную связь при проверке эссе на английском языке. В качестве средства оценки использовалась нейросеть ChatGPT.

Несмотря на полученные положительные результаты, считаем необходимым обратить внимание читателей на один важный момент, связанный с использованием студентами средств генеративного ИИ. Необходимо, чтобы на аудиторное занятие, которое будет следовать после практики студентов с нейросетями, студенты приносили распеча-

танные версии всех электронных документов, фиксирующих и подтверждающих их учебную практику с инструментом ИИ (первоначальную версию письменной работы, запрос к генеративному ИИ, оценочную корректирующую обратную связь от инструмента ИИ, финальную версию работы). В противном случае на занятие студенты приносят лишь один вариант выполненного интегрированного задания, авторство выполнения которого невозможно доказать.

Важно, чтобы на этапе обсуждения в классе результатов оценочной корректирующей обратной связи от генеративного ИИ студенты могли показать и объяснить, каким рекомендациям нейросети они следовали, а каким нет, и почему. Это будет способствовать развитию у них критического мышления и более осмысленному отношению к рекомендациям ИИ.

ВЫВОДЫ

В ходе проведенного исследования была доказана эффективность авторской методики предметно-языкового интегрированного обучения профессиональному иностранному языку и профильной специальности на основе оценочной корректирующей обратной связи от средств генеративного ИИ. Студенты ЭГ более результативно овладели лексической и грамматической сторонами речи, а также профессиональным содержанием по сравнению со студентами, использующими традиционную методику.

Перспективность настоящего исследования заключается в использовании подхода по интеграции практики студентов с профессионально ориентированными инструментами ИИ в предметно-языковое обучение студентов неязыкового вуза.

Список источников

1. Marsh D. Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.

2. Coyle D. Meaning-making, language learning and language using: an integrated approach. Inclusive pedagogy across the curriculum // International Perspectives on Inclusive Education. 2015. Vol. 7. P. 235-258. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007021>
3. Milla R., de Pilar Garcia Mayo M. Teachers' oral corrective feedback and learners' uptake in high school CLIL and EFL classrooms // Vigo International Journal of Applied Linguistics. 2021. Vol. 18. P. 149-176. <http://doi.org/10.35869/vial.v0i18.3368>, <https://elibrary.ru/nnuiwj>
4. Lacabex E.G., Gallardo-Del-Puerto F. Explicit phonetic instruction vs. implicit attention to native exposure: phonological awareness of English schwa in CLIL // IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 2020. Vol. 58. № 4. P. 419-442. <http://doi.org/10.1515/iral-2017-0079>
5. Jafarigohar M., Divsar H., Etemad P. The effect of CLIL context on the primary education EFL receptive and productive lexical growth // Language Teaching Research. 2022. Vol. 3. Issue 3. P. 1114-1138. <https://doi.org/10.1177/13621688221078997>, <https://elibrary.ru/ratysp>
6. Lucas C. The reading and writing connections in developing overall L2 literacy: a case study // Languages. 2020. Vol. 5. № 4. P. 1-25. <http://doi.org/10.3390/languages5040069>, <https://elibrary.ru/yabpte>
7. Сысоев П.В., Белоусов А.С. Разработка методики профориентационного обучения иностранному языку обучающихся гуманитарного профильного класса на основе интегрированного подхода // Перспективы науки и образования. 2022. № 5 (59). С. 247-263. <http://doi.org/10.32744/pse.2022.5.15>, <https://elibrary.ru/dklinvn>
8. Сысоев П.В., Токмакова Ю.В. Разработка методики предметно-языкового интегрированного обучения студентов аграрного вуза // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 221-235. <http://doi.org/10.32744/pse.2022.1.14>, <https://elibrary.ru/edzmxp>
9. Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 49-57. <http://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>, <https://elibrary.ru/wcquqh>
10. Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 65-74. <http://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>, <https://elibrary.ru/vupecfh>
11. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Teaching English as a foreign language to law students based on content and language integrated learning approach // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. № 907. P. 237-244. http://doi.org/10.1007/978-3-030-11473-2_26, <https://elibrary.ru/yvgump>
12. Корнев А.А. Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 68-77. <http://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5>, <https://elibrary.ru/hizddu>
13. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 115-135. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6>, <https://elibrary.ru/tmstly>
14. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242-261. <http://doi.org/10.17223/19996195/65/11>, <https://elibrary.ru/plzyov>
15. Mizumoto A., Eguchi M. Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring // Research Methods in Applied Linguistics. 2023. Vol. 2. № 2. Art. 100050. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>, <https://elibrary.ru/eiqwqr>
16. Mizumoto A., Shintani N., Sasaki M., Feng Teng M. Testing the viability of ChatGPT as a companion in L2 writing accuracy assessment // Research Methods in Applied Linguistics. 2024. Vol. 3. № 2. Art. 100116. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100116>, <https://elibrary.ru/eyelvk>
17. Pack A., Barrett A., Escalante J. Large language models and automated essay scoring of English language learner writing: Insights into validity and reliability // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6. Art. 100234. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100234>, <https://elibrary.ru/tzakon>
18. Saini A.K., Cope B., Kalantzis M., Zapata G.C. The future of feedback: integrating peer and generative AI reviews to support student work // EdArXiv preprint. 2024. P. 1-57. <https://doi.org/10.35542/osf.io/x3dct>

19. Jiang Z., Xu Z., Pan Z., He J., Xie K. Exploring the role of artificial intelligence in facilitating assessment of writing performance in second language learning // *Languages*. 2023. Vol. 8. № 4. Art. 247. <http://doi.org/10.3390/languages8040247>
20. Jayavalan K., Razali A.B. Effectiveness of online grammar checker to improve secondary students' English narrative essay writing // *International Research Journal of Education and Sciences*. 2018. Vol. 2. № 1. P. 1-6.
21. Park J. An AI-based English grammar checker vs. human raters in evaluating EFL learners' writing // *Multimedia-Assisted Language Learning*. 2019. Vol. 22. № 1. P. 112-131. <https://doi.org/10.15702/mall.2019.22.1.112>
22. Perdana I., Farida M. Online grammar checkers and their use for EFL writing // *Journal of English Teaching, Applied Linguistics, and Literatures*. 2019. Vol. 2. № 2. P. 67-76. <https://doi.org/10.20527/jetall.v2i2.7332>
23. Wang J., Brown M.S. Automated essay scoring versus human scoring: a comparative study // *Journal of Technology, Learning, and Assessment*. 2007. Vol. 6. № 2. P. 1-29.
24. Zhang M. Contrasting automated and human scoring of essays // *R&D Connections*. 2013. Vol. 21. P. 1-11.
25. Прибыткова А.А., Тормышова Т.Ю., Хаустов О.Н. Использование системы автоматизированной оценки Criterion в обучении студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном языке: результаты экспериментальной проверки // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2024. Т. 29. № 2. С. 378-389. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389>, <https://elibrary.ru/aocibi>
26. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Хмаренко Н.И., Мурунов С.С. Преподаватель vs искусственный интеллект: сравнение качества предоставляемой преподавателем и генеративным искусственным интеллектом обратной связи при оценке письменных творческих работ студентов // *Перспективы науки и образования*. 2024. № 5 (71). С. 694-712. <http://doi.org/10.32744/pse.2024.5.41>, <https://elibrary.ru/xzgvgm>

References

1. Marsh D. (1994). *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. Paris, International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.
2. Coyle D. (2015). Meaning-making, language learning and language using: an integrated approach. Inclusive pedagogy across the curriculum. *International Perspectives on Inclusive Education*, vol. 7, pp. 235-258. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007021>
3. Milla R., de Pilar Garcia Mayo M. (2021). Teachers' oral corrective feedback and learners' uptake in high school CLIL and EFL classrooms. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, vol. 18, pp. 149-176. <http://doi.org/10.35869/vial.v0i18.3368>, <https://elibrary.ru/nnuiwj>
4. Lacabex E.G., Gallardo-Del-Puerto F. (2020). Explicit phonetic instruction vs. implicit attention to native exposure: phonological awareness of English schwa in CLIL. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 58, no. 4, pp. 419-442. <http://doi.org/10.1515/iral-2017-0079>
5. Jafarigohar M., Divsar H., Etemad P. (2022). The effect of CLIL context on the primary education EFL receptive and productive lexical growth. *Language Teaching Research*, vol. 3, issue 3, pp. 1114-1138. <https://doi.org/10.1177/13621688221078997>, <https://elibrary.ru/ratysp>
6. Lucas C. (2020). The reading and writing connections in developing overall L2 literacy: a case study. *Languages*, vol. 5, no. 4, pp. 1-25. <http://doi.org/10.3390/languages5040069>, <https://elibrary.ru/yabpte>
7. Sysoyev P.V., Belousov A.S. (2022). Development of career-oriented foreign language teaching for humanities students based on content and language integrated learning. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 5 (59), pp. 247-263. (In Russ.) <http://doi.org/10.32744/pse.2022.5.15>, <https://elibrary.ru/dklnvn>
8. Sysoyev P.V., Tokmakova Yu.V. (2022). Teaching agricultural university students professional foreign language and a specialized major via an integrated course. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (55), pp. 221-235. (In Russ.) <http://doi.org/10.32744/pse.2022.1.14>, <https://elibrary.ru/edzmxp>
9. Solomatina A.G. (2018). Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution. *Vestnik Tambovskogo*

- universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. (In Russ.) <http://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>, <https://elibrary.ru/wcquqh>
10. Baidikova T.V. (2020). Subject content of foreign language teaching in the professional sphere of students of "Agricultural engineering" programme based on content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 184, pp. 65-74. (In Russ.) <http://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>, <https://elibrary.ru/vupefh>
 11. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2019). Teaching English as a foreign language to law students based on content and language integrated learning approach. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, no. 907, pp. 237-244. http://doi.org/10.1007/978-3-030-11473-2_26, <https://elibrary.ru/yvgump>
 12. Korenev A.A. (2024). Strategies of using artificial intelligence for written corrective feedback in language education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, vol. 27, no. 2, pp. 68-77. (In Russ.) <http://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5>, <https://elibrary.ru/hizddu>
 13. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). Method of teaching students' foreign language creative writing based on evaluative feedback from artificial intelligence. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (67), pp. 115-135. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6>, <https://elibrary.ru/tmstly>
 14. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2024). Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelligence. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 65, pp. 242-261. (In Russ.) <http://doi.org/10.17223/19996195/65/11>, <https://elibrary.ru/plzyov>
 15. Mizumoto A., Eguchi M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, vol. 2, no. 2, art. 100050. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>, <https://elibrary.ru/eiqwqr>
 16. Mizumoto A., Shintani N., Sasaki M., Feng Teng M. (2024). Testing the viability of ChatGPT as a companion in L2 writing accuracy assessment. *Research Methods in Applied Linguistics*, vol. 3, no. 2, art. 100116. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100116>, <https://elibrary.ru/eyelvk>
 17. Pack A., Barrett A., Escalante J. (2024). Large language models and automated essay scoring of English language learner writing: Insights into validity and reliability. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 6, art. 100234. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100234>, <https://elibrary.ru/tzakon>
 18. Saini A.K., Cope B., Kalantzis M., Zapata G.C. (2024). The future of feedback: integrating peer and generative AI reviews to support student work. *EdArXiv preprint*, pp. 1-57. <https://doi.org/10.35542/osf.io/x3dct>
 19. Jiang Z., Xu Z., Pan Z., He J., Xie K. (2023). Exploring the role of artificial intelligence in facilitating assessment of writing performance in second language learning. *Languages*, vol. 8, no. 4, art. 247. <http://doi.org/10.3390/languages8040247>
 20. Jayavalan K., Razali A.B. (2018). Effectiveness of online grammar checker to improve secondary students' English narrative essay writing. *International Research Journal of Education and Sciences*, vol. 2, no. 1, pp. 1-6.
 21. Park J. (2019). An AI-based English grammar checker vs. human raters in evaluating EFL learners' writing. *Multimedia-Assisted Language Learning*, vol. 22, no. 1, pp. 112-131. <https://doi.org/10.15702/mall.2019.22.1.112>
 22. Perdana I., Farida M. (2019). Online grammar checkers and their use for EFL writing. *Journal of English Teaching, Applied Linguistics, and Literatures*, vol. 2, no. 2, pp. 67-76. <https://doi.org/10.20527/jetall.v2i2.7332>
 23. Wang J., Brown M.S. (2007). Automated essay scoring versus human scoring: a comparative study. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, vol. 6, no. 2, pp. 1-29.
 24. Zhang M. (2013). Contrasting automated and human scoring of essays. *R&D Connections*, vol. 21, pp. 1-11.
 25. Pribytkova A.A., Tormyshova T.Yu., Khaustov O.N. (2024). The use of the criterion automated assessment system in teaching students of language specialties to write essays in a foreign language: the results of an experimental test. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 378-389. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389>, <https://elibrary.ru/aocibl>

26. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Khmarenko N.I., Murunov S.S. (2024). Teacher vs artificial intelligence: a comparison of the quality of feedback provided by a teacher and generative artificial intelligence in assessing students' creative writing. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 5 (71), pp. 694-712. (In Russ.) <http://doi.org/10.32744/pse.2024.5.41>, <https://elibrary.ru/xzgvgm>

Информация об авторах

Токмакова Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация.

<http://orcid.org/0000-0001-8160-8816>
tokmakova.jul@yandex.ru

Саенко Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация.

<http://orcid.org/0000-0003-3456-2784>
lazer_helen@mail.ru

Для контактов:

Токмакова Юлия Валерьевна
tokmakova.jul@yandex.ru

Поступила в редакцию 07.11.2024
Одобрена после рецензирования 30.01.2025
Принята к публикации 14.02.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Yuliya V. Tokmakova, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation.

<http://orcid.org/0000-0001-8160-8816>
tokmakova.jul@yandex.ru

Elena S. Saenko, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation.

<http://orcid.org/0000-0003-3456-2784>
tokmakova.jul@yandex.ru

Corresponding author:

Yuliya V. Tokmakova
tokmakova.jul@yandex.ru

Received 07.11.2024
Approved 30.01.2025
Accepted 14.02.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.1+37.02
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-67-83>



Обучение Elevator Pitch на занятиях по иностранному языку в техническом вузе как ключевому навыку современной научной коммуникации

Анастасия Николаевна Кравченко , Оксана Викторовна Маруневич *
ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт (научно-исследовательский университет)»
141701, Российская Федерация, Московская обл., г. Долгопрудный, Институтский пер., 9, стр. 1
*Адрес для переписки: marunevich.ov@mipt.ru

Аннотация

Актуальность. В условиях междисциплинарности и глобализации науки ключевым навыком для современных исследователей является умение эффективно коммуницировать с различной аудиторией. В этой связи особое значение имеет жанр Elevator Pitch – краткая презентация, позволяющая ученым привлекать внимание к исследуемым проблемам, устанавливать профессиональные контакты и получать финансовую поддержку для своих проектов. Обучение указанному жанру студентов технических вузов на занятиях по иностранному языку способствует развитию навыков научной коммуникации и подготовке к профессиональной деятельности в международной среде. Цель исследования – оценить влияние обучения жанру Elevator Pitch на развитие навыков научной коммуникации у студентов технических вузов на занятиях по иностранному языку.

Методы исследования. Использованы методы опытно-экспериментального обучения и статистический анализ данных с использованием *t*-критерия Стьюдента. Эксперимент проводился в рамках курса английского языка для научно-исследовательских целей в Московском физико-техническом институте. В исследовании приняли участие студенты 3-го курса бакалавриата ($N = 132$) по всем направлениям подготовки. В экспериментальной группе внедрялась система заданий на подготовку Elevator Pitch, в то время как контрольная группа обучалась по стандартной программе. На контрольном этапе сравнивалась результативность экспериментальной и контрольной групп в условиях симуляции профессионально-ориентированных ситуаций (ролевые игры Job Interview; Sell Your Research), для которых характерно использование жанра самопрезентации. Эффективность самопрезентации оценивалась исходя из следующих критериев: а) структура изложения; б) адаптация речи под конкретную аудиторию; в) стилистическое оформление речи; г) тайминг. При оценивании применялась комбинация преподавательской оценки и peer assessment.

Результаты исследования. По сравнению со студентами контрольной группы (КГ) студенты экспериментальной группы (ЭГ) показали статистически значимый прирост умений ($p \leq 0,05$) по таким критериям, как структура изложения, адаптация речи под аудиторию, стилистическое оформление речи и тайминг. Peer assessment в ролевых играх выявила предпочтение аудитории в пользу студентов, обучавшихся Elevator Pitch в экспериментальной группе (61 % предпочтений в пользу ЭГ для игры Job Interview; 64 % предпочтений в пользу ЭГ для игры Sell Your Research).

Выводы. Студенты экспериментальной группы значительно улучшили свои навыки научной коммуникации, самопрезентации и презентации исследований в условиях, имитирующих реальные ситуации. Обучение Elevator Pitch является эффективным инструментом для развития навыков научной коммуникации у студентов технических вузов. Внедрение заданий на подготовку Elevator Pitch в программы обучения иностранному языку способствует успешной профессиональной коммуникации, установлению контактов и привлечению внимания к научным исследованиям.

Ключевые слова: elevator pitch, научная коммуникация, обучение иностранному языку, профессиональное взаимодействие, технический вуз

Благодарности. Авторы выражают искреннюю благодарность многоуважаемым рецензентам за ценные советы и профессиональные комментарии, предоставленные в ходе рецензирования статьи.

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад авторов: А.Н. Кравченко – постановка проблемы исследования, сбор эмпирических данных, интерпретация полученных данных, анализ результатов эмпирического исследования, написание черновика рукописи. О.В. Маруневич – разработка концепции исследования, анализ научной литературы по проблематике, сбор эмпирических данных, дизайн исследования, редактирование текста статьи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Кравченко А.Н., Маруневич О.В. Обучение Elevator Pitch на занятиях по иностранному языку в техническом вузе как ключевому навыку современной научной коммуникации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 67-83. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-67-83>*

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-67-83>

Enhancing scientific communication skills through Elevator Pitch instruction in ESP classes at technical universities

Anastasia N. Kravchenko , Oksana V. Marunevich 

Moscow Institute of Physics and Technology (Research University)

1 bldg, 9 Institutsky Ln., Dolgoprudny, 141701, Moscow Region, Russian Federation

*Corresponding author: marunevich.ov@mipt.ru

Abstract

Importance. In the context of increasing interdisciplinarity and the globalization of science, a critical skill for modern researchers is the ability to communicate effectively with diverse audiences. In this regard, the Elevator Pitch genre holds particular significance. As a concise and compelling presentation format, it enables researchers to capture attention for their work, establish professional connections, and secure funding for their projects. Integrating the teaching of this genre into ESP courses for students at technical universities can foster the development of scientific communication skills. Such training not only enhances their ability to articulate research ideas but also prepares them for active participation in the global professional arena. The purpose of the study is to evaluate the impact of Elevator Pitch training on the scientific communication skills development among students of technical universities in foreign language classes.

Materials and Methods. The study employed experimental learning methods and conducted statistical data analysis using the Student's *t*-test. The experiment was integrated into the English for Research Purposes course at the Moscow Institute of Physics and Technology (MIPT). The study involved 3rd-year bachelor's students ($N = 132$) in all areas of training. The experimental group was exposed to targeted tasks designed to develop Elevator Pitch skills, while the control group followed the standard curriculum. At the control stage, the effectiveness of the experimental and control groups was compared in conditions replicating professionally-oriented situations (role-playing games "Job Interview" and "Sell Your Research"), which are characterized by the use of the self-presentation genre. The effectiveness of self-presentation was assessed based on the following criteria: a) structure of the presentation; b) adaptation of speech to a specific audience; c) stylistic design of speech; d) timing. The assessment was conducted using a combination of instructor and peer assessments.

Results and Discussion. Compared with the students of the control group, the students of the experimental group showed a statistically significant increase in skills ($p \leq 0.05$) according to criteria such as presentation structure, speech adaptation to the audience, speech stylistic design and timing. Peer assessment in role-playing games demonstrated audience preference for students who learned Elevator Pitch in the experimental group (61 % preference for the EG in the Job Interview game and 64 % preference for the EG in the Sell Your Research game). These results underscore the effectiveness of the Elevator Pitch training in enhancing students' ability to communicate complex scientific ideas clearly and persuasively.

Conclusion. Students in the experimental group demonstrated significant improvement in key areas of scientific communication skills, including self-presentation and the ability to effectively present research in simulated real-world scenarios. Elevator Pitch training is a highly effective pedagogical tool for fostering scientific communication skills among students in technical universities. Incorporating Elevator Pitch preparation tasks into foreign language curricula not only enhances students' ability to engage in professional communication but also facilitates the establishment of academic and professional networks.

Keywords: elevator pitch, scientific communication, foreign language teaching, professional interaction, technical university

Acknowledgments. The authors extend their sincere gratitude to the esteemed reviewers for valuable advice and professional comments provided during the review of the article.

Funding. This research received no external funding.

Authors' Contribution: A.N. Kravchenko – statement of the research problem, collection of empirical data, has analyzed obtained data, analysis of the results of an empirical study, writing – original draft preparation. O.V. Marunovich – research concept, has analyzed scientific literature, collection of empirical data, design of research, has edited the article.

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

For citation: Kravchenko, A.N., & Marunovich, O.V. (2025). Enhancing scientific communication skills through Elevator Pitch instruction in ESP classes at technical universities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 67-83. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-67-83>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современные научные исследования отличаются междисциплинарным подходом, что влечет за собой формирование международных исследовательских групп, объединяющих экспертов разных областей знания. Возрастающая сложность интерпретаций явлений природы и общества делает монодис-

циплинарные исследования все менее актуальными и ведет к стремительному развитию новых направлений в науке на стыке дисциплин (бионика, нейропедагогика и др.). При этом современная наука существует в многообразии взаимодействия с обществом на социальном, экономическом, политическом и культурном уровнях. Применительно к отдельно взятому исследователю это означает,

что профессиональное общение в сфере науки более не сводится к обмену фактами в узкоспециализированном кругу, а представляет собой двусторонний диалог с представителями различных слоев общества, который предполагает умения межличностного общения [1; 2].

Многочисленные исследования подтверждают, что умение общаться имеет решающее значение для достижения успеха в карьере, в том числе в научной среде. В частности, ряд лонгитюдных исследований [3–6] свидетельствует, что в академической среде нетворкинг непосредственно связан с темпами роста зарплаты с течением времени, а также с удовлетворенностью карьерой как у начинающих ученых, так и исследователей с многолетним опытом. Результаты опроса выпускников крупного американского университета показали значительную связь между количеством профессиональных связей и количеством продвижений по службе, ростом заработной платы и карьерным успехом в целом [7]. Основываясь на теории социальных сетей, Д. Брасс пришел к выводу, что широкая сеть «слабых связей» более эффективной, чем одна или две «сильных связи», поскольку от широкого круга лиц человек получает доступ к более широкому пулу рекомендаций и источников информации [8]. Кроме того, ученые, обладающие развитыми коммуникативными навыками, чаще публикуются в высокорейтинговых журналах и получают финансирование для своих проектов [9].

Таким образом, современному ученому необходимо уметь коммуницировать с аудиторией весьма различного уровня понимания дисциплины и даже вовсе не связанной с наукой. В связи с этим можно утверждать, что обучение научной коммуникации, в частности, иноязычной, должно стать неотъемлемой частью подготовки специалистов в высших учебных заведениях технического профиля.

Нередко можно наблюдать, что начинающему ученому требуется помощь более опытных коллег в четком формулировании

своей исследовательской идеи. Данное умение чрезвычайно важно для установления различных профессиональных контактов, к примеру, для успешного прохождения собеседования, выступления перед потенциальными инвесторами, нетворкинга во время конференции, оформления заявки на грант, и в целом общения с коллегами из смежных, или же далеких, областей знания.

Мы предлагаем рассмотреть методический потенциал жанра Elevator Pitch как одного из заданий, способствующих развитию умений устной научной коммуникации на иностранном языке. Elevator Pitch представляет собой краткую (в среднем, менее минуты) самопрезентацию для ситуаций профессионального общения, которая обычно выступает в качестве «завязки» для более конструктивного диалога с новым коллегой, потенциальным работодателем или другими заинтересованными лицами. Предполагается, что речь составлена таким образом, чтобы охватить характерные для самопрезентации вопросы (Кем является говорящий? Какова его область деятельности? В чем уникальность / значимость / польза / потенциал его деятельности?) и заинтересовать слушателя.

Изначально жанр Elevator Pitch ассоциирован с английским для деловых целей, о чем свидетельствует множество трудов и курсов, обучающих самопрезентации для нужд бизнеса, например, курсы “The Art of the Elevator Pitch” от Гарвардской школы бизнеса, “Personal Branding: Deliver a Clear Elevator Pitch” и “Elevator Pitch: Write, Craft, & Deliver a Perfect Pitch” от образовательной платформы Udemy, “Pitching and Presenting” от Университета Неймегена и др. При этом работы и практические курсы с обоснованием ценности Elevator Pitch для научной коммуникации практически отсутствуют, что и послужило мотивацией к написанию данного исследования.

Мы рассматриваем Elevator Pitch как один из ключевых жанров для обучения научной коммуникации студентов технического профиля в силу своей компактности и коммуникативной направленности. Цель ис-

следования заключается в оценке влияния обучения жанру Elevator Pitch на развитие навыков научной коммуникации у студентов технических вузов на занятиях по иностранному языку. Достижению указанной цели способствует решение следующих задач:

- разработать пошаговые рекомендации по разработке и внедрению задания Elevator Pitch в курс «Английский для научно-исследовательских целей», включая подготовку презентации (выбор контекста, анализ аудитории, структурирование речи, языковое оформление и практика с обратной связью);
- организовать эксперимент с внедрением заданий на подготовку Elevator Pitch в учебный процесс и сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах;
- провести ролевые игры (“Job Interview” и “Sell Your Research”) для имитации профессионально-ориентированных ситуаций и оценки умений студентов применять навыки Elevator Pitch в реальных условиях;
- проанализировать результаты эксперимента с использованием статистических методов (*t*-критерий Стьюдента) для определения значимости улучшений в навыках научной коммуникации у студентов экспериментальной группы;
- сравнить результаты оценивания сверстниками и преподавателем для определения влияния обучения Elevator Pitch на успешность студентов в ситуациях самопрезентации и презентации исследований;
- выявить потенциальные сложности, с которыми могут столкнуться преподаватели и студенты при подготовке данного вида заданий.

Обучение жанру Elevator Pitch помогает студентам эффективно презентовать свои идеи, устанавливать профессиональные контакты и успешно взаимодействовать в международной научной среде.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Методические основы проектирования и реализации задания Elevator Pitch. Elevator Pitch представляет собой лингвори-

торический жанр профессионального общения (чаще всего делового) и является конвергентным речевым жанром, характеризующимся такими признаками, как коммуникативная ситуация, цель сообщения, адресант, адресат, аргументативный компонент, композиция высказывания и его языковое воплощение. По утверждению Криса О’Лири, подготовка эффективного Elevator Pitch подчиняется правилу 9С. Иными словами, Elevator Pitch как жанр коммуникации должен быть *concise* (краткий), *clear* (понятный), *compelling* (убедительный), *credible* (заслуживающий доверия), *conceptual* (концептуальный), *concrete* (конкретный), *customized* (индивидуализированный), *consistent* (последовательный) and *conversational* (устный) [10]. Основываясь на классификации речевых жанров Т.В. Шмелевой, мы относим Elevator Pitch к информативно-императивным речевым жанрам, так как коммуникативная интенция адресанта заключается в его воздействии на адресата (лицо/группу лиц) с помощью вербальных и невербальных средств [11]. Согласно П.М. Гетти, целью Elevator Pitch является выполнение аудиторией определенного посткоммуникативного действия (установление деловых контактов, одобрение грантовой заявки, согласие на финансирование проекта и т. д.) в интересах говорящего [12]. Продуманность, публичность и подготовленность Elevator Pitch также позволяют отнести его к риторическим жанрам, под которыми традиционно понимается «исторически сложившийся устойчивый тип риторического произведения, единство особых свойств формы и содержания, определяемое целью и условиями общения и ориентированное на предполагаемую реакцию адресата» [13]. В связи с этим некоторыми исследователями предлагается обучение созданию Elevator Pitch по канонической схеме риторики: от инвенции, через диспозицию, элокуцию и меморию, к акцию [14].

Среди отличительных черт Elevator Pitch как вербальной презентации следует выделить жесткое ограничение по времени. Это ограничение варьируется в пределах 60–90

секунд, или же 150–200 слов, что, собственно, детерминировано жанровыми особенностями данного типа представления информации. Проведенный нами в рамках подготовки к занятиям анализ 82 примеров Elevator Pitch, представленных на ежегодный конкурс Калифорнийского института регенеративной медицины, показывает, что длительность питчей также может составлять от 40 до 120 секунд и от 50 до 220 слов¹.

Возникновение термина “Elevator Pitch” датируется 1854 г., когда на Всемирной выставке в Нью-Йорке Э. Грейвз Отис представил первый в мире лифт с системой аварийного тормоза. По легенде, он установил лифт в центре зала, поднялся на нем наверх и перерезал трос, продемонстрировав таким образом безопасность лифтов нового типа и сделав им запоминающуюся рекламу [15]. Однако как инструмент презентации информации в виде быстрого изложения основной идеи продукта, проекта или услуги Elevator Pitch получил развитие в США лишь в 1970–1980-х гг. Развитие данного жанра было обусловлено рядом социальных, экономических и технологических факторов, которые сформировали новую бизнес-культуру и подходы к презентации идей. В частности, 1970–1980-е гг. в США стали периодом активного развития предпринимательства и венчурного капитала. В это время начался расцвет технологической индустрии, особенно в Кремниевой долине [16]. Стартапы и небольшие компании искали способы привлечения инвестиций, а инвесторы нуждались в быстром и эффективном способе оценки перспективности проектов, поэтому Elevator Pitch стал идеальным инструментом для таких ситуаций, так как позволял за короткое время донести суть идеи и заинтересовать слушателя. Данная возможность появляется лишь в ситуации, когда автор сообщения и адресат временно уравниваются в поведенческом статусе, что влияет на их речевое взаимодействие. Наиболее яркий пример такой ситуации –

случайная встреча в ограниченном пространстве лифта, которым пользуются как служащие нижнего звена, так и топ-менеджеры компании, и где ситуативная роль временно оттесняет основную.

Как уже было отмечено, изначально Elevator Pitch возник в бизнес-среде, однако его универсальность и эффективность сделали его популярным инструментом в науке, образовании, личном брендинге и некоммерческом секторе, однако его структура, фокус и аудитория могут значительно различаться в зависимости от сферы применения (табл. 1).

Что касается науки, то в этой сфере Elevator Pitch – это мощный инструмент для коммуникации, который помогает ученым привлекать внимание, ресурсы и поддержку для своих проектов. Вместе с тем сложность научных идей часто затрудняет их понимание неспециалистами [17]. Это одна из ключевых проблем, с которой сталкиваются ученые при коммуникации своих исследований. Поэтому умение адаптировать сложные концепции для широкой аудитории становится критически важным навыком.

Исходя из вышесказанного и основываясь на выделенных нами особенностях Elevator Pitch как жанра научной коммуникации, мы предлагаем следующий подход к постановке задания для студентов младших курсов научно-технического профиля. Подготовка к презентации Elevator Pitch происходила в несколько этапов.

1. *Выбор контекста*, на который будет опираться речь. Как мы помним, Elevator Pitch – это, прежде всего, самопрезентация. Студенты младших курсов могут еще не располагать достаточным опытом в научно-технической отрасли, поэтому, в случае отсутствия собственных проектов, мы считаем допустимым выбрать научную статью из рецензируемых источников и использовать это исследование в качестве контекста для подготовки речи.

2. *Постановка задачи*, которую преследует презентация. В данном случае следует учитывать характеристики ситуации и желаемый эффект речи, к примеру, заинтересовать

¹ California Institute of Regenerative Medicine. URL: https://www.cirm.ca.gov/stem-cell-videos/?field_voc_video_event_tid%5B0%5D=746 (accessed: 23.10.2024).

Таблица 1

Ключевые отличия Elevator Pitch в бизнесе и других сферах

Table 1

Key differences of Elevator Pitch in business and other areas

Сфера применения	Цель	Аудитория	Фокус	Пример
Бизнес	Привлечение инвестиций, продажа продукта / услуги, установление партнерских отношений	Инвесторы, потенциальные клиенты, бизнес-партнеры	Прибыльность и коммерческий потенциал продукта / услуги, их уникальность или конкурентные преимущества	Ежегодно компании теряют миллионы долларов из-за неэффективного управления проектами. Наше инновационное программное обеспечение автоматизирует управление проектами, при этом сокращая затраты на 30 %. В отличие от конкурентов, наше ПО полностью интегрируется с основными CRM-системами. Мы ищем \$200000 для выхода на международный рынок
Наука	Привлечение финансирования для исследований, популяризация науки, установление сотрудничества	Научные фонды, коллеги-ученые, широкая общественность, частные инвесторы	Научная новизна и актуальность, потенциальное влияние на общество или науку, практическая применимость исследования	Традиционные методы лечения рака имеют серьезные побочные эффекты. Наша исследовательская группа разрабатывает терапию на основе наночастиц, которая минимизирует повреждение здоровых клеток. Наш метод уже показал эффективность в доклинических испытаниях. В настоящее время ищем партнеров для проведения клинических испытаний
Образование	Привлечение учащихся, презентация инновационных методик обучения, поиск финансирования для образовательных проектов	Обучающиеся, родители, федеральные и муниципальные власти	Польза для учащихся, инновационность методик, долгосрочные результаты	Многие учащиеся испытывают трудности в изучении физики в связи со сложностью самой дисциплины. Наша платформа использует игровые методы для обучения физике. Ученики, использующие нашу платформу, улучшают свои результаты ОГЭ и ЕГЭ на 25 %. Мы ищем школы для пилотного внедрения данной программы
Некоммерческий сектор	Привлечение доноров, волонтеров, повышение осведомленности населения о социальных проблемах, поиск партнеров / инвесторов для реализации проектов	Доноры, волонтеры, представители государственных организаций, инвесторы	Социальное воздействие, масштаб проблемы, результаты предыдущей работы	Каждый пятый ребенок в нашем регионе живет за чертой бедности. Мы предоставляем бесплатное питание и дополнительные образовательные программы для таких детей. За последний год мы помогли 1200 детям. Поддержите нас, чтобы помочь еще большему числу детей
Личный брендинг	Работодатели, коллеги, участники профессиональных мероприятий	Поиск работы, установление профессиональных связей, продвижение личного бренда	Профессиональные достижения, уникальные навыки и опыт, ценность для компании / команды	Компании часто сталкиваются с низкой вовлеченностью сотрудников. Я специалист по HR с 8-летним опытом внедрения программ мотивации. Мои программы увеличили вовлеченность на 30 % в предыдущих компаниях. Я ищу возможность применить свои навыки в Вашей компании

Источник: составлено авторами на основе [10].

Source: compiled by the authors based on [10].

потенциального коллегу для дальнейшей коллаборации; рассказать о себе в процессе нетворкинга на конференции; объяснить суть своего исследования представителю широкой публики; записать видео-визитку; произвести впечатление на потенциального работодателя и т. д. Перечисленные факторы напрямую влияют на характер Elevator Pitch, например, будет ли она заученной или ситуативной, а также на целеполагание презентации. Подразумевается, что постановка задачи будет отличаться в зависимости от характера ситуации. Так, например, когда речь идет о взаимодействии с потенциальным коллегой, важно определить точки взаимодействия, представить контактную информацию и общий план сотрудничества. При знакомстве во время научной конференции важным становится структурировать беседу таким образом, чтобы она стимулировала последующее обсуждение. При представлении исследования перед широкой публикой или финансирующими структурами важно обозначить, насколько исследование согласуется с ценностями публики и обеспечить понимание глобальных целей.

3. *Анализ аудитории.* При подготовке речи необходимо учитывать особенности слушателей. По степени углубленности в тематику аудиторию можно разделить на три типа: широкая аудитория, не связанная с деятельностью в научно-технической сфере; аудитория смежного профиля, обладающая неким уровнем экспертности, однако, не углубленным; экспертная аудитория. Специфика аудитории непосредственно влияет на содержание и речевое оформление презентации. Также немаловажно учесть количество потенциальных слушателей, планируется ли преимущественно диалог или монолог, возможна ли моментальная обратная связь.

4. *Структура и контент,* на котором будет сфокусирована презентация. Ввиду краткости речи, мы считаем оптимальным сфокусироваться на трех основных пунктах. Во вступительной части речи упоминается имя говорящего, аффилиация, и происходит постановка научной проблемы таким обра-

зом, чтобы апеллировать к эмоциям (проблемы общечеловеческого характера) или знаниям аудитории (специфическая тематика). Спикер должен уметь донести важность проблемы и объяснить, почему ее стоит решить. В основной части речи производится обзор конкретного направления исследования или деятельности спикера в целом. В заключительной части закладывается посыл к дальнейшему сотрудничеству и продолжению диалога.

5. Языковое и стилистическое *оформление высказывания* зависит от результатов проведенного анализа ситуации, цели и аудитории. Рекомендуется использование примеров, аналогий и сторителлинга, в особенности если аудитория не имеет профильного образования. В таком случае следует исключить также профильную терминологию и упоминание узкоспециальных реалий.

6. *Практика* с обратной связью от других студентов и преподавателя.

Этапы экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа по внедрению задания Elevator Pitch проводилась на базе курса английского языка для специальных целей “English for Research” (Английский для научно-исследовательских целей) в МФТИ (Московский физико-технический институт, университет). В качестве добровольных участников исследования были выбраны студенты III курса всех направлений подготовки (01.03.02 Прикладная математика и информатика; 03.03.01 Прикладные математика и физика; 09.03.01 Информатика и вычислительная техника; 11.03.04 Электроника и наноэлектроника; 16.03.01 Техническая физика; 19.03.01 Биотехнология; 27.03.03 Системный анализ и управление). Всего в эксперименте приняло участие 132 студента с уровнем владения английским языком B2/C1 по шкале CEFR; из них 78 студентов принадлежали к экспериментальной группе и 54 к контрольной. Длительность эксперимента составила 8 недель осеннего семестра 2024/2025 учебного года, в течение которых задания на развитие умений научной коммуникации, в частности,

умение презентовать Elevator Pitch, внедрялись в дополнение к заданиям по основной программе в экспериментальной группе (ЭГ) и не внедрялись в контрольной группе (КГ).

На **констатирующем этапе** эксперимента студентам ЭГ и КГ было предложено задание на чтение и говорение, которое заключалось в кратком устном представлении исследования на основе его аннотации. После ознакомления с аннотацией студенты представляли исследование от лица участника исследования в установленный лимит времени (1 минута). Результаты оценивались преподавателем в соответствии со следующими критериями (табл. 2).

На **формирующем этапе** студентам ЭГ была предложена серия заданий для комплексной подготовки к презентации типа Elevator Pitch с особым акцентом на языковой и стилистической составляющей, помимо содержательных и структурных элементов. В связи с аспектом самопрезентации было решено уделить внимание Action Verbs (динамические глаголы), которые, помимо Elevator Pitch, также часто фигурируют в документах, связанных с трудоустройством (резюме, Curriculum Vitae, мотивационное письмо).

Список глаголов был сформирован с учетом активностей, в которых студенты младших курсов уже могли быть задействованы. Пример задания на усвоение Action Verbs: *Consider your academic or professional accomplishments: Pick three action verbs and produce a sentence with each (two truths, one lie). Let your partner guess* // Составьте три предложения о своих академических или профессиональных достижениях, используя динамические глаголы. Два предложения должны быть правдивыми, одно ложное. Партнеру необходимо распознать правду и ложь (табл. 3).

Как было упомянуто выше, в ходе презентации Elevator Pitch рекомендуется избегать узкопрофильной терминологии. Пример задания на конвертацию стиля для неподготовленного слушателя: *Identify the elements of potential challenge for the broader audience and rephrase the sentence* // Выделите потенциально проблемные для широкой аудитории элементы и перефразируйте текст так, чтобы у неподготовленного слушателя не возникло проблем с пониманием (табл. 4).

Критерии оценивания Elevator Pitch

Таблица 2

Table 2

Elevator Pitch evaluation criteria

Критерий	Расшифровка	Макс. балл
Структура изложения	Четко прослеживается ответ на следующие вопросы: – кем является спикер; – какова его сфера деятельности; – почему его исследование имеет значение для аудитории; – чего спикер хочет добиться по результату данной презентации	4
Адаптация речи под конкретную аудиторию	Речь адаптирована под аудиторию в плане контента (общее понимание, углубленное понимание) и языкового оформления (наличие или отсутствие узкоспециальной лексики, затрудняющей понимание)	3
Стилистическое оформление речи	Спикер уместно использует средства выразительности (анalogии, метафоры, сторителлинг и т. д.) для привлечения внимания аудитории	2
Тайминг	1 минута	1
Максимальный итоговый балл: 10		

Источник: составлено авторами по результатам эксперимента.
 Source: compiled by the authors on the results of experiment.

Таблица 3

Группы динамических глаголов (по навыкам)

Table 3

Groups of action verbs (by skills)

Research skills	Technical Skills	Communication Skills	Helping Skills
Analyzed, Calculated, Collected, Compared, Detected, Evaluated, Examined, Gathered, Identified, Investigated, Located, Measured, Reported, Replicated, Researched et al.	Assembled, Computed, Conducted, Designed, Devised, Engineered, Maintained, Operated, Programmed, Remodeled et al.	Articulated, Clarified, Collaborated, Consulted, Conveyed, Debated, Mediated, Negotiated, Participated, Presented et al.	Aided, Assisted, Contributed, Facilitated, Solved, Supported, Trained, Volunteered et al.

Источник: составлено авторами по результатам эксперимента.
 Source: compiled by the authors on the results of experiment.

Таблица 4

Пример речи для профессиональной и непрофессиональной аудитории

Table 4

Speech for professional and non-professional audiences

Original text	Revised text
The tests for leukaemia are based on karyotyping. For this test, marrow is aspirated from the hip bone under local anaesthesia	The tests for leukaemia are based on <i>the study of chromosomes</i> . For this test, marrow is <i>removed by suction</i> from the hip bone under local anaesthesia

Источник: составлено авторами.
 Source: compiled by the authors.

Поскольку основной целью презентации Elevator Pitch является привлечение внимания и мотивация к продолжению коммуникации, особенно важным умением может стать владение средствами выразительности. Пример задания на развитие творческого подхода к изложению материала: *Match the cards to build the analogies. Pick two analogies and expand each into a comprehensive statement // Соедините карточки, чтобы построить аналогии. Постройте законченное высказывание, используя полученные аналогии* (табл. 5).

На контрольном этапе студенты ЭГ и КГ приняли участие в двух видах активностей, имитирующих условия профессионально-ориентированного общения. Ролевая игра "Job Interview" имитировала прохождение собеседования для устройства на работу

(проектирование подобной игры для курса английского языка в сфере бизнеса подробно описано в [18]). Ролевая игра "Sell Your Research" имитировала презентацию своего исследования перед потенциальными инвесторами. Студенты, не имеющие своего текущего исследования, подбирали научную статью из рецензируемых источников согласно своим научным интересам. Данные виды активностей были выбраны для того, чтобы дать студентам возможность продемонстрировать умения научной коммуникации в условиях ситуаций с различным типом целеполагания, типа и масштаба аудитории. В обоих видах активностей была заложена ситуация для презентации Elevator Pitch: в ролевой игре "Job Interview" как элемент диалога с работодателем во время прохождения собеседования (ответ на запрос: "Tell us about your-

self”); в ролевой игре “Sell Your Research” как краткая презентации исследования длительностью до 2 минут, что соответствует верхнему порогу тайминга Elevator Pitch. Ниже представлено более подробное описание активностей (табл. 6).

В связи с тем, что участники КГ не изучали Elevator Pitch как жанр, при постановке задания для выполнения контрольных активностей не звучал напрямую призыв подготовить Elevator Pitch. Идея эксперимента заключалась в том, чтобы имитировать условия, близкие к условиям профессионального

Научные термины и их аналогии простыми словами
 Scientific terms and their analogies in simple words

Таблица 5

Table 5

Phenomenon	Analogy
gene	<i>a flashdrive</i>
atomic nucleus	<i>a ball inside a stadium</i>
particle accelerator	<i>throwing two apples at each other</i>

Источник: составлено авторами.
 Source: compiled by the authors.

Описание ролевых игр “Job Interview” и “Sell Your Research”
 Description of “Job Interview” and “Sell Your Research” role-plays

Таблица 6

Table 6

Вид активности	Цели и участники	Процедура	Тип аудитории	Характеристики Elevator Pitch	Оценивание
Ролевая игра “Job Interview”	Роли: кандидат на должность, HR-менеджер. Цель: успешно устроиться на должность	Диалог в парах со сменой партнера	смежный, узкий профиль	Самопрезентация (фокус на своих достижениях); ситуативный характер; с возможностью моментальной обратной связи; имеется частичная информация об аудитории. Тайминг: 30 секунд	peer assessment
Ролевая игра “Sell Your Research”	Роли: спикер - исследователь, заинтересованный в финансировании проекта, слушатель – потенциальный инвестор. Цель: привлечь внимание и инвестиции	Краткая презентация исследования перед аудиторией	широкая, смешанная	Презентация исследования (фокус на перспективность исследования); подготовленный характер; без возможности моментальной обратной связи; имеется частичная информация об аудитории. Тайминг: 2 минуты	преподавательская оценка; peer assessment

Источник: составлено авторами по [18].
 Source: compiled by the authors based on [18].

Таблица 7

Результаты контрольного и экспериментального срезов КГ и ЭГ

Table 7

Results of control and experimental stages of CG and EG

Критерий	Максимальный балл и расшифровка	Констатирующий срез ($\bar{x}$)		Контрольный срез ($\bar{x}$)	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Структура изложения	Макс. балл: 4 Четко прослеживается ответ на следующие вопросы: – кем является спикер; – какова его сфера деятельности; – почему его исследование имеет значение для аудитории; – чего спикер хочет добиться по результату данной презентации	1,98	1,96*	2	3,6**
Адаптация речи под конкретную аудиторию	Макс. балл: 3 Речь адаптирована под аудиторию в плане контента (общее понимание, углубленное понимание) и языкового оформления (наличие или отсутствие узкоспециальной лексики, затрудняющей понимание)	1,92	1,94*	2,13	2,82**
Стилистическое оформление речи	Макс. балл: 2 Спикер уместно использует аналогии, метафоры, сторителлинг и т. д. для привлечения внимания аудитории	0,66	0,67*	0,61	1,4**
Тайминг	Макс. балл: 1 Для игры "Job Interview": 30 секунд Для игры "Sell your Research": 2 минуты	0,83	0,8*	0,85	0,92**

Примечание. * – $p > 0,05$; ** – $p \leq 0,05$.

Источник: составлено авторами.

Source: compiled by the authors.

общения, в которых жанр Elevator Pitch может быть использован естественным образом, вне зависимости от осознанного с ним знакомства. Гипотеза исследования, таким образом, заключалась в том, что «натасканные» на жанр Elevator Pitch студенты успешнее справятся с ситуациями профессионально-ориентированного общения. По результатам активностей выставлялась комбинированная оценка, в которую входило преподавательское оценивание и peer assessment. Использование пиринговой оценки детерминировано тем фактом, что вовлеченность обучающихся в ситуацию оценивания своих сверстников, во-первых, позволяет актуализировать изученный материал еще раз; во-вторых, положительно сказывается на общей мотивации к изучению иностранного языка [19].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ниже представлены результаты констатирующего и контрольного срезов КГ и ЭГ (табл. 7). При проведении констатирующего среза КГ и ЭГ не разграничивались, так как состав участников групп был однороден по уровню владения английским языком и академической успеваемости. Статистический анализ данных был проведен с применением *t*-критерия Стьюдента; для расчета использована программа Microsoft Excel.

Во время проведения констатирующего среза статистически значимых различий между КГ и ЭГ выявлено не было. Наименьшие показатели соответствовали критериям «Структура изложения», «Стилистическое оформление речи» и «Адаптация речи под конкретную аудиторию»; наилучший результат показал



Рис. 1. Результаты Peer assessment в ролевых играх

Fig. 1. Peer assessment results in role-plays

Источник: построено авторами по результатам эксперимента.

Source: constructed by the authors based on the results of the experiment.

«Тайминг», будучи наиболее очевидным аспектом задания. Из данных констатирующего среза заключаем, что у студентов в среднем не срабатывала связка «аудитория-контент»: часть студентов склонялась к жанру рекламы продукта, часть представляли речь без понимания конечной цели, в некоторых случаях контент был чрезмерно упрощен или, наоборот, недостаточно адаптирован. В плане стилистического оформления лишь минимальное количество студентов обращались к приемам аналогии, приведению примеров и т. д. Данные констатирующего и контрольного срезов позволяют сделать вывод, что внедрение заданий на подготовку презентации Elevator Pitch обеспечило прирост баллов по каждому из критериев в ЭГ. На контрольном срезе КГ также можно наблюдать незначительный рост показателей. Мы связываем это с тем, что процесс обучения подразумевает всесторонний прогресс студента, хоть и гораздо более замедленный по выбранным аспектам, чем в ЭГ.

Помимо преподавательской оценки, на контрольном срезе также проводился peer assessment. Для проведения ролевых игр состав групп был смешанным таким образом, чтобы в одной игре участвовали как представители ЭГ, так и представители КГ. Из дан-

ных peer assessment видно, что в среднем больший процент студентов, принадлежавших к ЭГ, смогли успешно реализовать цель игры: для “Job Interview” – «устроиться» на работу, для “Sell Your Research” – «привлечь» инвестиции (рис. 1).

Процент студентов, успешно прошедших ролевою игру, представлен на рис. 1.

Из данных peer assessment можно заключить, что более «натасканные» на жанр Elevator Pitch студенты в среднем смогли более успешно справиться с ситуациями, подразумевающими самопрезентацию и краткую презентацию исследования, а именно, беседа с работодателем в процессе трудоустройства и представление своего исследования перед широкой аудиторией и потенциальными инвесторами. Таким образом, гипотеза нашего исследования подтверждается.

Из сложностей и ограничений, с которыми мы столкнулись в процессе исследования, стоит отметить следующие: примененная таблица критериев оценивания Elevator Pitch допускает субъективное оценивание преподавателем критериев «Адаптация речи под конкретную аудиторию» и «Стилистическое оформление речи», поэтому для такого рода аспектов мы рекомендуем вводить качественное оценивание наряду с количест-

венным (для этой цели можно применять, к примеру, peer assessment); на результат ролевой игры может повлиять совокупность факторов, не связанных с владением жанром Elevator Pitch, к примеру, общая психологическая атмосфера в группе, личные предпочтения участников, мотивация к выполнению задания и т. д. В данном случае мы рекомендуем организовывать ролевые игры таким образом, чтобы все участники заранее были ознакомлены с процедурой игры и предоставляли структурированный peer assessment с целью минимизировать возможность субъективного оценивания.

ВЫВОДЫ

Мы исследовали методику обучения студентов технического вуза жанру Elevator Pitch в процессе их подготовки к профессиональному общению на иностранном языке. Обращение к данной теме детерминировано тем, что в условиях междисциплинарности и глобализации науки умение кратко и убедительно презентовать свои идеи является важным навыком для успешной профессиональной коммуникации. Предложен поэтапный подход к обучению студентов подготовке Elevator Pitch, включающий выбор контекста, анализ аудитории, структурирование речи, языковое оформление и практику с обратной связью. Особое внимание уделено адаптации сложных научных идей для широкой аудитории. В ходе педагогического эксперимента студенты ЭГ показали значительное улучшение навыков научной коммуникации. Они

лучше справлялись с задачами самопрезентации и презентации исследований в условиях, приближенных к реальным профессиональным ситуациям. Кроме того, студенты ЭГ продемонстрировали более высокие результаты по критериям структуры изложения, адаптации речи под аудиторию и стилистического оформления, чем студенты. Это подтверждает гипотезу о том, что владение жанром Elevator Pitch способствует успешной коммуникации в профессиональной среде. Таким образом, обучение жанру Elevator Pitch является эффективным инструментом для развития навыков научной коммуникации у студентов технических вузов, что способствует их профессиональному росту и успешной интеграции в мировое научное сообщество.

Перспектива дальнейших исследований видится нами в обучении студентов умению представлять свои идеи или результаты научных исследований в объеме менее 50 слов для публикации в социальных сетях. Это связано с тем, что ландшафт научной коммуникации претерпел значительные изменения с бурным ростом социальных сетей, ставших своеобразными площадками для быстрого распространения научных знаний и вовлечения общественности в научные дискуссии. Кроме того, традиционный канал научной коммуникации – научные журналы (особенно высокорейтинговые) часто критикуются исследователями за медленную скорость публикации, ее высокую стоимость и предпочтение более маститых ученых в качестве авторов.

Список источников

1. Appleby Y., Hillier Y. Exploring practice–research networks for critical professional learning // *Studies in Continuing Education*. 2012. Vol. 34. Issue 1. P. 31-43. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2011.613374>
2. Barrie S.C. A research-based approach to generic graduate attributes policy // *Higher Education Research & Development*. 2012. Vol. 31. Issue 1. P. 79-92. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642842>
3. Blickle G., Witzki A.H., Schneider P.B. Mentoring support and power: a three-year predictive field study on protege networking and career success // *Journal of Vocational Behavior*. 2009. Vol. 74. Issue 2. P. 181-189. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.008>
4. Mahmud M. Communication aptitude and academic success // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 134. P. 125-133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.230>

5. Wolff H.G., Moser K. Effects of networking on career success: a longitudinal study // *Journal of Applied Psychology*. 2009. Vol. 94 (1). P. 196-206. <https://doi.org/10.1037/a0013350>
6. Shah A., Fatima Z., Naseer S. University students' communication skills as a determinant of academic achievement // *Journal of Education & Social Research*. 2020. Vol. 3 (2). P. 107-114. [http://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss2-2020\(107-114\)](http://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss2-2020(107-114))
7. Forret M.L., Dougherty T.W. Networking behaviors and career outcomes: differences for men and women? // *Journal of Organizational Behavior*. 2004. Vol. 25 (3). P. 419-437. <http://doi.org/10.1002/job.253>
8. Brass D.J. *Social Networks at Work*. New York: Routledge, 2019. 392 p. <https://doi.org/10.4324/9780203701942>
9. Santos M.D. Impact of communication skills on academic productivity among civil engineering students at a Philippine University: a qualitative analysis // *Asia-Africa Journal of Recent Scientific Research*. 2024. Vol. 4. № 1. P. 1-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12802349>
10. O'Leary C. *Elevator Pitch Essentials: How to Get Your Point Across in Two Minutes or Less*. New York: Limb Press LLC, 2008. 100 p.
11. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // *Жанры речи*. 1997. № 1. С. 88-98. <https://elibrary.ru/vlxzcj>
12. Getty P.M. *The Elevator Pitch. // The 12 Magic Slides*. Berkeley: Apress, 2014. P. 69-86. https://doi.org/10.1007/978-1-4302-6485-9_5
13. Анисимова Т.В. Типология жанров деловой речи (риторический аспект): дис. ... д-ра фил. наук. Краснодар, 2000. 417 с. <https://elibrary.ru/qdglxp>
14. De Santiago-Guervós J. Rhetorical analysis of a discourse model in the business world: Elevator Pitch // *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. 2019. Vol. 80. P. 7-16. <https://doi.org/10.5209/clac.66597>
15. Wagner S. The First Elevator Pitch in History // *Science Pitch*. Wiesbaden: Springer VS, 2024. P. 9-11. http://doi.org/10.1007/978-3-658-44844-8_3
16. Kenney M. How venture capital became a component of the US National System of Innovation // *Industrial and Corporate Change*. 2011. Vol. 20. № 6. P. 1677-1723. <https://doi.org/10.1093/icc/dtr061>
17. Caromile L.A., Jha A., Gardiner J., Dilek O., Ohi R., Ligon L. How to construct and deliver an Elevator Pitch: a recipe for the research scientist // *BMC Proceedings*. 2023. Vol. 1. Art. 27. <http://doi.org/10.20944/preprints202312.1013.v1>
18. Кабанова Н.В. Симуляция как средство повышения мотивации к изучению английского языка в техническом вузе // *Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: материалы 10 Междунар. науч.-практ. конф.* Казань, 2023. С. 44-50. <https://elibrary.ru/ycxobc>
19. Кабанова Н.В., Кравченко А.Н. Сопоставительный анализ пиригровой и преподавательской оценки при обучении английскому языку в неязыковом вузе (уровень В1) // *Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации: материалы 3 Междунар. науч.-практ. конф.* Москва: Языки народов мира, 2022. С. 135-140. <https://elibrary.ru/ddpmqp>
20. Sirinterlikci A., Al-Jaroodi J., Moretti A. Integrating soft skills into technical curriculum // *International Journal of Linguistics Literature & Translation*. 2023. Vol. 6 (11). P. 120-130. <http://doi.org/10.32996/ijllt.2023.6.11.16>
21. Tailab M., Marsh N.Y. Use of self-assessment of video recording to raise students' awareness of development of their oral presentation skills // *Higher Education Studies*. 2020. Vol. 10. № 1. P. 16-28. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3499175>

References

1. Appleby Y., Hillier Y. (2012). Exploring practice–research networks for critical professional learning. *Studies in Continuing Education*, vol. 34, issue 1, pp. 31-43. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2011.613374>
2. Barrie S.C. (2012). A research-based approach to generic graduate attributes policy. *Higher Education Research & Development*, vol. 31, issue 1, pp. 79-92. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642842>
3. Blickle G., Witzki A.H., Schneider P.B. (2009). Mentoring support and power: a three-year predictive field study on protege networking and career success. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 74, issue 2, pp. 181-189. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.008>
4. Mahmud M. (2014). Communication aptitude and academic success. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 134, pp. 125-133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.230>

5. Wolff H.G., Moser K. (2009). Effects of networking on career success: a longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, vol. 94 (1), pp. 196-206. <https://doi.org/10.1037/a0013350>
6. Shah A., Fatima Z., Naseer S. (2020). University students' communication skills as a determinant of academic achievement. *Journal of Education & Social Research*, vol. 3 (2), pp. 107-114. [http://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss2-2020\(107-114\)](http://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss2-2020(107-114))
7. Forret M.L., Dougherty T.W. (2004). Networking behaviors and career outcomes: differences for men and women?. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 25 (3), pp. 419-437. <http://doi.org/10.1002/job.253>
8. Brass D.J. (2019). *Social Networks at Work*. New York, Routledge, 392 p. <https://doi.org/10.4324/9780203701942>
9. Santos M.D. (2024). Impact of communication skills on academic productivity among civil engineering students at a Philippine University: a qualitative analysis. *Asia-Africa Journal of Recent Scientific Research*, vol. 4, no. 1, pp. 1-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12802349>
10. O'Leary C. (2008). *Elevator Pitch Essentials: How to Get Your Point Across in Two Minutes or Less*. New York, Limb Press LLC, 100 p.
11. Shmeleva T.V. (1997). The speech genre model. *Zhanry rechi = Speech Genres*, no. 1, pp. 88-98. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vlxzcyj>
12. Getty P.M. (2014). The Elevator Pitch. *The 12 Magic Slides*. Berkeley, Apress, pp. 69-86. https://doi.org/10.1007/978-1-4302-6485-9_5
13. Anisimova T.V. (2000). *Tipologiya zhanrov delovoi rechi (ritoricheskii aspekt)*. Dr. Sci. (Philology) diss. Krasnodar, 417 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qdglxjp>
14. De Santiago-Guervós J. (2019). Rhetorical analysis of a discourse model in the business world: Elevator Pitch. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, vol. 80, pp. 7-16. <https://doi.org/10.5209/clac.66597>
15. Wagner S. (2024). The First Elevator Pitch in History. *Science Pitch*. Wiesbaden, Springer VS, pp. 9-11. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44844-8_3
16. Kenney M. (2011). How venture capital became a component of the US National System of Innovation. *Industrial and Corporate Change*, vol. 20, no. 6, pp. 1677-1723. <https://doi.org/10.1093/icc/dtr061>
17. Caromile L.A., Jha A., Gardiner J., Dilek O., Ohi R., Ligon L. (2023). How to construct and deliver an Elevator Pitch: a recipe for the research scientist. *BMC Proceedings*, vol. 1, art. 27. <http://doi.org/10.20944/preprints202312.1013.v1>
18. Kabanova N.V. (2023). Simulation as a means of raising els motivation at a technical university. *Materialy 10 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Mnogourovnevaya yazykovaya podgotovka v usloviyakh polikul'turnogo obshchestva» = Proceedings of 10th International Scientific and Practical Conference "Multilevel Language Training in a Multicultural Society"*. Kazan, pp. 44-50. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yxcobc>
19. Kabanova N.V., Kravchenko A.N. (2022). Comparative analysis of peer-to-peer and teacher assessment in English language teaching at a non-linguistic university (level B1). *Materialy 3 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: tsifrovye kommunikatsii» = Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference "Dialogue of cultures. Culture of dialogue: digital communications"*. Moscow, Yazyki narodov mira Publ., pp. 135-140. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ddpmqp>
20. Sirinterlikci A., Al-Jaroodi J., Moretti A. (2023). Integrating soft skills into technical curriculum. *International Journal of Linguistics Literature & Translation*, vol. 6 (11), pp. 120-130. <http://doi.org/10.32996/ijllt.2023.6.11.16>
21. Tailab M., Marsh N.Y. (2020). Use of self-assessment of video recording to raise students' awareness of development of their oral presentation skills. *Higher Education Studies*, vol. 10, no. 1, pp. 16-28. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3499175>

Информация об авторах

Кравченко Анастасия Николаевна, старший преподаватель департамента иностранных языков, Московский физико-технический институт (научно-исследовательский университет), г. Долгопрудный, Московская область, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0003-2021-3935>
kravchenko.an@mipt.ru

Маруневич Оксана Викторовна, кандидат филологических наук, доцент департамента иностранных языков, Московский физико-технический институт (научно-исследовательский университет), г. Долгопрудный, Московская область, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-4480-6642>
Scopus Author ID: 57224907803
ResearcherID: AAG-4201-2021
marunevich.ov@mipt.ru

Для контактов:

Маруневич Оксана Викторовна
marunevich.ov@mipt.ru

Поступила в редакцию 20.11.2024
Одобрена после рецензирования 12.02.2025
Принята к публикации 14.02.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Anastasia N. Kravchenko, Senior Lecturer at Foreign Languages Department, Moscow Institute of Physics and Technology (Research University), Dolgoprudny, Moscow Region, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0003-2021-3935>
kravchenko.an@mipt.ru

Oksana V. Marunevich, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor of Foreign Languages Department, Moscow Institute of Physics and Technology (Research University), Dolgoprudny, Moscow Region, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-4480-6642>
Scopus Author ID: 57224907803
ResearcherID: AAG-4201-2021
marunevich.ov@mipt.ru

Corresponding author:

Oksana V. Marunevich
marunevich.ov@mipt.ru

Received 20.11.2024
Approved 12.02.2025
Accepted 14.02.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.111.1+004.8
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-84-93>



Функциональные возможности чат-бота ChatGPT в иноязычной преподавательской деятельности

Елена Алексеевна Черкасова 

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
115409, Российская Федерация, г. Москва, Каширское ш., 31
tomchuk.bel@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Искусственный интеллект стал незаменимым инструментом в различных сферах, предлагая новые инновационные решения: создание тестов, предоставление справочной информации, редактирование видеоматериалов, генерация изображений. Существует множество приложений, функционирующих на основе технологий ИИ, однако, одним из самых прогрессивных является чат-бот ChatGPT, который находит свое применение в образовательной среде, выступая в роли эффективного помощника не только для обучающихся, но и для преподавателей благодаря генерируемой обратной связи. Цель исследования – определение функциональных возможностей чат-бота в процессе преподавания иностранного языка.

Материалы и методы. Реализованы теоретический и эмпирический методы: обзор, анализ и синтез научной литературы по теме исследования, а также экспериментально-практическое взаимодействие с приложением ChatGPT.

Результаты исследования. Были выявлены следующие функции чат-бота ChatGPT в рамках иноязычной преподавательской деятельности: организация и планирование учебного процесса; генерация учебных материалов в соответствии с конкретными образовательными целями и потребностями; предоставление вариативной теоретической информации; оптимизация проверки и оценивания письменных заданий.

Выводы. Благодаря выявленному полезному функционалу, который охватывает разнообразные аспекты преподавательской деятельности, чат-бот ChatGPT может стать вспомогательным ресурсом педагога, значительно повышая эффективность и оперативность, а также качество образовательного процесса.

Ключевые слова: искусственный интеллект, чат-бот с генеративным ИИ, чат-бот ChatGPT, преподавательская деятельность, английский язык, функции чат-бота ChatGPT, возможности чат-бота ChatGPT

Благодарности. Автор выражает искреннюю благодарность анонимным рецензентам и редакции журнала, которые уделили свое время и предоставили ценные комментарии и предложения по улучшению статьи.

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад автора: Е.А. Черкасова – постановка проблемы исследования, обзор современных исследований по проблеме, проведение исследования, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии потенциального конфликта интересов, имеющего отношение к данному исследованию.

Для цитирования: Черкасова Е.А. Функциональные возможности чат-бота ChatGPT в иноязычной преподавательской деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 84-93. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-84-93>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-84-93>

Functionality of ChatGPT in foreign language teaching

Elena A. Cherkasova 

National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute)
31 Kashirskoe Rte., Moscow, 115409, Russian Federation
tomchuk.bel@yandex.ru

Abstract

Importance. Artificial intelligence (AI) has become an integral tool in various spheres, offering new innovative solutions: creating tests, providing reference information, editing videos, generating images. There are many applications based on AI technologies, but one of the most progressive is the ChatGPT, which finds its application in the educational field, acting as an effective assistant not only for students, but also for teachers.

Materials and Methods. Theoretical and empirical methods are applied: review, analysis and synthesis of scientific literature on the research topic, as well as experimental and practical interaction with the ChatGPT.

Results and Discussion. The following functions of ChatGPT chatbot in the framework of foreign language teaching were identified: organization and planning of the teaching process; generation of learning materials in accordance with specific educational goals and needs; provision of variable theoretical information, as well as checking and evaluation of written assignments optimization.

Conclusion. Due to the identified useful functions, which covers various aspects of teaching process, ChatGPT can become an indispensable auxiliary tool for a teacher, significantly improving the efficiency and quality of the education.

Keywords: artificial intelligence, generative AI chatbot, ChatGPT, teaching, English language, function of ChatGPT, ChatGPT capabilities

Acknowledgments. The author extends sincere gratitude to the anonymous reviewers and the Editorial Board of the Journal, who generously dedicated their time and provided valuable comments and suggestions to improve the paper.

Funding. This research received no external funding.

Authors' Contribution: E.A. Cherkasova – statement of the research problem, review of modern research on the problem, investigation, writing – original draft preparation.

Conflict of Interests. No potential conflict of interest relevant to this research was reported.

For citation: Cherkasova, E.A. (2025). Functionality of ChatGPT in foreign language teaching. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 84-93. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-84-93>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Искусственный интеллект (ИИ) наращивает темпы применения в различных областях жизнедеятельности человека и является передовой технологией с явным потенциалом. На сегодняшний день машинный разум активно используется в информационной среде, банковской, маркетинговой и социальной сферах. ИИ также доступен в виде смарт-технологий и виртуальных ассистентов. Эволюция цифровых технологий и наращивание темпов обмена информацией способствуют дальнейшему развитию умных систем и открывают новые возможности для развития и усовершенствования многих процессов, включая иноязычную образовательную деятельность.

Понятие «искусственный интеллект» трактуется по-разному, тем не менее, резюмируя можно определить, что это цифровое решение, которое моделирует работу человеческого мозга [1, с. 10; 2, с. 19]. Наряду с этим П.В. Сысоев предлагает более полную формулировку: «искусственный интеллект в образовании – это ряд современных технологий, позволяющих компьютеру на основе сбора и анализа больших объемов данных и программного моделирования разрабатывать и реализовывать методики обучения конкретным дисциплинам по индивидуальной траектории, имитировать речемыслительную деятельность человека для решения учебных, коммуникативных и профессиональных задач, осуществлять автоматизированный контроль овладения обучающимися учебным материалом, предоставлять им обратную связь и осуществлять аналитическую работу» [3, с. 12].

Следовательно, опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод, что искусственный интеллект в образовательном процессе предоставляет широкий набор инструментов для решения целого ряда академических задач.

Вместе с тем существует множество сервисов, оперирующих на основе ИИ, которые могут выполнять различные функции: “Кап-

dinsky” и “Bing Image Creator” помогут создать изображение или логотип согласно промпту, “Runway Gen-2” и “Synthesia” сгенерируют желаемое видео, “Murf. AI” переформатирует текст в аудио, а “Voice.AI” видоизменит голос, тогда как “DeepL” предложит достаточно точный перевод текста или статьи. Тем не менее, на текущий момент одним из наиболее распространенных приложений, работающих на базе интеллектуальных алгоритмов, является текстовый чат-бот с генеративным ИИ. Чат-бот с генеративным искусственным интеллектом – это цифровая программа, которая на основе таких технологий, как естественный язык, автоматизированное обучение и большие базы данных, способна взаимодействовать с пользователем, предоставляя ему генеративную обратную связь.

Наряду с этим использование чат-бота с генеративным ИИ может быть реализовано посредством нескольких платформ: “Yandex GPT”, “gpt-chatbot.ru”, “Midjourney”, “Giga-Chat”. Однако наиболее продвинутой версией считается приложение ChatGPT от компании OpenAI. Прежде всего, данная платформа является пионером в области чат-ботов, функционирующих на основе ИИ, что обуславливает наличие обширной базы данных. Помимо этого, благодаря более продолжительному процессу обучения, модель менее предрасположена к предоставлению некорректной информации. Следовательно, это позволяет генерировать чат-боту максимально точные и достоверные ответы.

Уникальные возможности чат-бота ChatGPT стали основанием для многочисленных научных исследований, посвященных его применению в обучении иностранным языкам [4, с. 122]. Тем не менее, большинство научных трудов, анализирующих использование ИИ в иноязычном обучении, ориентированы на изучение теоретических и практических аспектов применения чат-бота ChatGPT в качестве инструмента для поддержки студентов. В то же время, учитывая то, что чат-бот с генеративным ИИ способен предоставлять информационно-справочную,

методическую и оценочную обратную связь [5, с. 251], можно утверждать, что его применение может быть полезным не только для студентов, но и для преподавателей. Одной из ключевых характеристик чат-бота является его способность формировать связанные и контекстуально релевантные ответы на запросы пользователя, что способствует решению множества задач [6, с. 110]. Таким образом, мы анализируем практическую ценность чат-бота ChatGPT в контексте иноязычной педагогической деятельности, ориентированной на помощь преподавателю.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалами исследования послужил корпус работ, посвященных изучению и внедрению чат-бота ChatGPT в иноязычное образование: преимущества и недостатки чат-бота [7; 8]; интеграция чат-бота в обучение грамматике английского языка [9; 10]; интеграция приложения в рамках выполнения и проверки письменных работ [4; 11–13]; использование обратной связи от генеративного ИИ в учебных целях [5; 14], применение ИИ в исследовательской деятельности [15]. Подробное изучение вышеупомянутых научных работ составило теоретический фундамент исследования, в то время как практическое взаимодействие с приложением ChatGPT 3.5 легло в основу эмпирического метода и позволило выявить функциональные возможности чат-бота ChatGPT в рамках иноязычной преподавательской деятельности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Планирование и организация учебного процесса являются основополагающими в рамках обучения иностранному языку. Продукт искусственного интеллекта, такой как чат-бот ChatGPT, может расширить возможности традиционных методов подготовки к занятиям, делая образовательный процесс более увлекательным и мотивирующим для студентов, а также упростить повседневную работу преподавателя [16, с. 621]. Чат-бот

ChatGPT может взять на себя часть функций педагога, предлагая креативные и интерактивные планы уроков. Использование технологии в разработке календарно-тематического содержания обучения иностранному языку позволяет преподавателям, особенно начинающим, сократить время на планирование занятий и повысить качество учебного процесса. При этом система может модифицировать структуру занятия и рекомендации в зависимости от уровня знаний английского языка и выбранной тематики урока, предоставляя персонализированную поддержку [8, с. 781]. Чат-бот ChatGPT по запросу пользователя сгенерирует подробную пошаговую инструкцию проведения конкретного занятия, включая необходимые учебные средства и образовательные материалы, временные интервалы для каждого вида аудиторной деятельности, рекомендации по домашнему заданию. Подробный план может быть распечатан на несколько страниц, помимо этого, приложение готово составить и сокращенную версию. По команде: *“provide a short lesson plan, level b1, topic – modern technology”*, чат-бот ChatGPT предложил следующие шаги.

Lesson Plan: Modern Technologies (B1 Level)

Objective:

By the end of the lesson, students will be able to discuss modern technologies and their impact on daily life, expressing opinions and preferences.

1. Warm-Up (5–7 minutes): Activity: *Start with a quick brainstorming session: “What modern technologies do you use daily?” Write students' answers on the board (e.g., smartphones, laptops, AI, smartwatches).*

2. Vocabulary Introduction (10 minutes): Activity: *Introduce key vocabulary (e.g., gadgets, devices, apps, artificial intelligence, smart homes, social media, streaming). Use visuals or examples to clarify meanings.*

3. Reading/Listening (10–12 minutes): Activity: *Provide a short text or audio about a modern technology invention (e.g., self-driving cars or virtual reality). Students complete a*

comprehension task (e.g., true/false or matching definitions).

4. Speaking Practice (10–15 minutes):

Activity: Pair students for a role-play: One student is a tech enthusiast, and the other is skeptical about modern technologies. They discuss the pros and cons of one technology. Alternatively, organize a group discussion: "What is the most important invention in the last 20 years?"

5. Grammar/Language Focus (8-10 minutes) Focus: Future tenses for predictions (e.g., "I think AI will change education.") **Activity:** Provide sentence starters: "In the future, I think..." or "By 2050, we might..." Students create and share their predictions.

6. Wrap-Up and Homework (5 minutes)

Wrap-Up Activity: Ask students: "What technology can you not live without, and why?" Have them share briefly. **Homework:** Write a short paragraph (100–120 words) about a modern technology they find interesting and why they think it's important.

Materials Needed:

Pictures of gadgets/technologies

Short text or audio about a modern invention

Sentence starters for predictions

Would you like additional details or materials for any section?

Как мы видим, план достаточно детализирован и охватывает все необходимые аспекты для полноценного урока. Помимо этого, благодаря возможностям технологии ИИ сжимать, развертывать и регенерировать предоставляемую обратную связь [17, с. 679], чат-бот ChatGPT при конкретизированном запросе включит в план урока более творческие и увлекательные задания, создаст викторину, предложит разнообразные формы учебной деятельности или изменит любой этап занятия в соответствии с предпочтениями пользователя. Более того, технология может составить учебный план на заданный период обучения. Таким образом, чат-бот ChatGPT способен разрабатывать пошаговый план на определенный временной отрезок и структурировать отдельный урок любого объема, учитывая требуемый уровень языко-

вых навыков и тематическую направленность занятия, охватывая все аспекты английского языка.

Исходя из вышеизложенного, первой функцией чат-бота ChatGPT в контексте помощи преподавателю в рамках обучения иностранному языку является **организация и планирование учебного процесса**, что способствует оптимизации педагогической деятельности и повышению ее эффективности и креативности, открывая новые горизонты для преподавателей.

С методической точки зрения, технологии искусственного интеллекта позволяют создавать новые образовательные материалы [16, с. 623]. Чат-бот ChatGPT обеспечивает доступ к обширной базе данных [8, с. 781]. Это предоставляет возможность чат-боту генерировать широкий спектр тестовых лексико-грамматических заданий, которые полностью соответствуют заданной тематике, уровню сложности и образовательным целям [6, с. 113]. Чат-бот ChatGPT способен составлять разнообразные упражнения и коммуникативные задания, направленные на развитие грамматических навыков [10, с. 1638]. Инструмент искусственного интеллекта также может быть задействован в разработке заданий на перевод, тренировочных и творческих упражнений, направленных на развитие всех видов речевой деятельности [14, с. 566]. Следовательно, преподаватель может делегировать составление учебного материала чат-боту ChatGPT практически по всем аспектам английского языка: лексике, грамматике, чтению, а также созданию тестов и вопросов для разговорной практики.

Наряду с этим одной из наиболее ценных особенностей приложения ChatGPT является его адаптивность, которая заключается в способности изменять содержание, стиль общения и формат предоставляемой информации в зависимости от запроса пользователя [9, с. 308; 17, с. 676; 18, р. 168; 19, с. 53]. Опираясь на вышесказанное, чат-бот ChatGPT может подстраивать образовательный материалы под требуемый уровень иностранного языка, сфокусироваться на кон-

кретном грамматическом правиле или списке лексических единиц [2, с. 21]. Это особенно полезно, когда необходима дополнительная проработка конкретной лексики и/или определенных грамматических конструкций, а также когда учебное пособие не предлагает достаточного количества упражнений и заданий по той или иной теме [2, с. 22]. Помимо этого, для коммуникативной практики на занятиях по английскому языку чат-бот готов порекомендовать вариативный по содержанию и объему список вопросов для обсуждения, разработанный в зависимости от выбранной тематики, согласно обозначенному уровню английского языка, а также по запросу включить указанные лексические единицы и/или грамматические структуры в дискуссию.

Таким образом, благодаря своей адаптивности и доступу к обширной базе данных, чат-бот ChatGPT является ценным помощником в создании образовательного материала любой сложности и тематики, ориентированных на тренировку и обучение различных аспектов иностранного языка. Следовательно, еще одна функция чат-бота ChatGPT – это **генерации учебного материала в соответствии с конкретными образовательными целями и потребностями.**

Согласно информационно-справочной обратной связи [5, с. 251], чат-бот ChatGPT может предоставлять академический материалы разнообразного характера. В частности, «в рамках преподавания теоретических предметов учебного плана такая обратная связь может включать материалы по языкознанию, фонетике, грамматике, лексикологии, стилистике» [14, с. 566]. Следовательно, технология ИИ становится незаменимым инструментом для подготовки к лекциям, созданию методических пособий. Преподаватели могут эффективно использовать чат-бот для оперативного получения ответов на теоретические вопросы, что значительно ускоряет подготовку и улучшает качество образовательного процесса. Опираясь внушительным объемом информации, чат-бот является ценным ресурсом для тех, кто стремится-

ся повысить уровень своей осведомленности и/или актуализировать свои знания по различным областям. Благодаря доступу к образовательным материалам в любое время и в любом месте, преподаватели имеют возможность развивать свои профессиональные навыки и повышать квалификацию [20, с. 25]. Чат-бот ChatGPT способен мгновенно предоставлять образовательный контент, грамматические правила или лексические объяснения, существенно сокращая время и упрощая поиск информации. Чат-бот готов дать определение любому понятию, например, по команде: *“What is procrastination?”*, приложение генерирует достаточно развернутый ответ: *Procrastination is the act of delaying or postponing tasks or actions, often despite knowing that it may lead to negative consequences. It involves choosing to engage in more enjoyable or less demanding activities instead of focusing on the tasks that need to be completed. Procrastination can be driven by various factors, such as fear of failure, perfectionism, lack of motivation, or feeling overwhelmed. It often results in increased stress, reduced productivity, and missed opportunities.*

В дополнение к вышеуказанному, чат-бот ChatGPT может быть задействован в научно-исследовательском процессе благодаря своей способности выполнять рутинные задачи, такие как поиск и обработка данных, а также составление текстов [15, с. 297]. Тем не менее, исследование, проведенное П.В. Сысоевым и Е.М. Филатовым [15], показало, что чат-бот ChatGPT оказался неэффективным в качестве полноценного инструмента в рамках написания научных работ. Однако, несмотря на ограничения, выявленные в ходе эксперимента, чат-бот может служить полезным справочным приложением.

Таким образом, следующая функция чат-бота ChatGPT в преподавательской деятельности определяется как **предоставление вариативной теоретической информации**, что способствует оптимизации учебного процесса и расширению профессиональных компетенций преподавателей.

Приложение ChatGPT способно не только генерировать тексты, но и обрабатывать письменные материалы, загруженные пользователем в чат, предоставляя оценочную обратную связь по их содержанию [4, с. 122]. Таким образом, одной из потенциальных перспектив применения умных алгоритмов в педагогической иноязычной практике, в частности чат-бота ChatGPT, является возможность цифровой программы проверять и оценивать письменные работы обучающихся: эссе, описание графиков, писем. Ряд исследований подтверждает состоятельность данной функции чат-бота ChatGPT в учебном процессе, демонстрируя его эффективность в автоматизации образовательной деятельности и оптимизации рутинных обязанностей преподавателей [4; 11; 12].

Чат-бот ChatGPT обладает высокой продуктивностью в контексте выполнения проверочных задач, предоставляя мгновенную и детальную обратную связь, независимо от человеческих факторов, таких как усталость или субъективность [17, с. 678]. Кроме того, адаптивность чат-бота позволяет согласно персональным запросам пользователя анализировать текст любого объема и уровня сложности, выявляя и корректируя различные виды ошибок, включая стилистические, грамматические, лексические. Следовательно, с точки зрения преподавательской деятельности, системы на основе ИИ, такие как чат-бот ChatGPT, являются ценным ресурсом, который существенно упрощает процесс оценки письменных заданий [12, р. 70].

Таким образом, последней функцией чат-бота ChatGPT в рамках данного исследования является **оптимизация проверки и оценивания письменных заданий**, которая способствует автоматизации проверочно-

оценочного процесса, что, в свою очередь, снижает рабочую нагрузку педагога, минимизирует человеческий фактор, и, как результат, повышает общую продуктивность и оперативность преподавательской деятельности.

ВЫВОДЫ

Ключевые функциональные возможности чат-бота ChatGPT в иноязычной преподавательской деятельности определены как: организация и планирование учебного процесса; генерация учебных материалов в соответствии с конкретными образовательными целями и потребностями; предоставление вариативной теоретической информации; оптимизация проверки и оценивания письменных заданий.

Таким образом, чат-бот ChatGPT может служить многофункциональным инструментом в деятельности преподавателя иностранного языка, предлагая помощь в решении различных академических задач. Технология ИИ может быть задействована как в подготовке к занятиям, так и в их проведении, включая проверку домашних и контрольно-проверочных письменных работ. Бесспорно, машинный интеллект может допускать ошибки и предоставлять неточную информацию, тем не менее, чат-бот ChatGPT в данном исследовании рассматривается как полезный вспомогательный ресурс для преподавателя, что не исключает контроля и проверки генерируемых данных со стороны человека. Применение умной технологии позволяет экономить время педагога и повышать качество обучения иностранному языку благодаря автоматизации и персонализации отдельных задач, а также созданию новых, креативных образовательных материалов.

Список источников

1. Казанцев Т. Искусственный интеллект и машинное обучение. Основы программирования на Python. Москва, 2020. 163 с.
2. Лавриненко И.Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2023. Т. 12. № 2. С. 18-25. <https://doi.org/10.24412/2225-8264-2023-2-18-25>, <https://elibrary.ru/uiazuw>

3. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
4. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения студентов написанию творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 115-135. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6>, <https://elibrary.ru/tmstly>
5. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242-261. <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>, <https://elibrary.ru/plzyov>
6. Плехотнюк О.С. Особенности разработки вариативных тестовых заданий с использованием чат-бота с искусственным интеллектом ChatGPT в обучении будущих педагогов иностранному языку // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2023. № 3 (65). С. 107-115. <https://doi.org/10.25688/2072-9014.2023.65.3.10>, <https://elibrary.ru/akjnyd>
7. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 66-71. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>, <https://elibrary.ru/pxgztj>
8. Бермус А.Г. Преимущества и риски использования ChatGPT в системе высшего образования: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 8. С. 776-787. <https://doi.org/10.30853/ped20240099>, <https://elibrary.ru/dpyudu>
9. Богачевский В.М., Куприна Т.В. Использование ChatGPT в обучении грамматике английского языка // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 2 (67). С. 306-313. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2024.67.939>, <https://elibrary.ru/tzuadf>
10. Черкасова Е.А. Комплекс команд по выполнению упражнений и заданий в рамках обучения грамматике английского языка студентов технических вузов посредством чат-бота ChatGPT // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. № 5. С. 1633-1639. <https://doi.org/10.30853/phil20240236>, <https://elibrary.ru/ggpabp>
11. Черкасова Е.А. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в неязыковом вузе: анализ чата GPT в контексте оценки письменных работ // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 4 (65). С. 437-442. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2023.65.837>, <https://elibrary.ru/amnqli>
12. Koraishi O. Teaching English in the age of AI: embracing chatgpt to optimize EFL materials and assessment // Language Education & Technology. 2023. Vol. 3. Issue 1. P. 55-72.
13. Hwang W.Y., Nurtantyana R., Purba S.W.D., Hariyanti U., Indrihapsari Yu., Surjono H.D. AI and recognition technologies to facilitate English as foreign language writing for supporting personalization and contextualization in authentic contexts // Journal of Educational Computing Research. 2023. Vol. 61. Issue 5. P. 1008-1035. <https://doi.org/10.1177/07356331221137253>
14. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О. Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 559-588. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>, <https://elibrary.ru/jazkme>
15. Сысоев П.В., Филатов Е.М. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276-301. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>, <https://elibrary.ru/sphxkz>
16. Евстигнеев М.Н. Планирование учебного занятия по иностранному языку с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 617-634. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634>, <https://elibrary.ru/ahylwe>
17. Сысоев П.В. Дидактические свойства и методические функции нейросетей // Перспективы науки и образования. 2024. № 6 (72). С. 672-690. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.42>, <https://elibrary.ru/ggnyfw>
18. Schmidt T., Strasser T. Artificial Intelligence in foreign language learning and teaching // A CALL for Intelligent Practice. 2022. Vol. 33. Issue 1. P. 165-184. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14>
19. Хеннер Е.К. Информационные технологии в образовании. Пермь, 2022. 110 с.

20. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения // Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО. Москва, 2020. 44 с.

References

1. Kazantsev T. (2020). *Artificial Intelligence and Machine Learning. Basics of Python Programming*. Moscow, 163 p. (In Russ.)
2. Lavrinenko I.Yu. (2023). The ChatGPT use in the English language teaching process in a non-language university: theoretical aspect. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologii = Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies*, vol. 12, no. 2, pp. 18-25. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2225-8264-2023-2-18-25>, <https://elibrary.ru/uiazuw>
3. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 10, pp. 9-33. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
4. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). Method of teaching students' foreign language Creative writing based on evaluative feedback from Artificial Intelligence. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (67), pp. 115-135. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6>, <https://elibrary.ru/tmstly>
5. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2024). Feedback in foreign language teaching: from information technologies to Artificial Intelligence. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 65, pp. 242-261. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>, <https://elibrary.ru/plzyov>
6. Plokhotnyuk O.S. (2023). Development of variable test tasks using Artificial Intelligence Chatbot ChatGPT in teaching future teachers a foreign language. *Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya = MCU Journal of Informatics and Informatization of Education*, no. 3 (65), pp. 107-115. (In Russ.) <https://doi.org/10.25688/2072-9014.2023.65.3.10>, <https://elibrary.ru/akjnyd>
7. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 66-71. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>, <https://elibrary.ru/pxgztj>
8. Bermus A.G. (2024). Benefits and risks of using chatGPT in higher education: a theoretical review. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 9, no. 8, pp. 776-787. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/ped20240099>, <https://elibrary.ru/dpyudu>
9. Bogachevskii V.M., Kuprina T.V. (2024). Using chatGPT in teaching English grammar. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Right*, no. 2 (67), pp. 306-313. (In Russ.) <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2024.67.939>, <https://elibrary.ru/tzuadf>
10. Cherkasova E.A. (2024). A set of commands for performing exercises and tasks within the framework of teaching English grammar to technical university students using chatGPT. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*, vol. 17, no. 5, pp. 1633-1639. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/phil20240236>, <https://elibrary.ru/ggpabp>
11. Cherkasova E.A. (2023). Implementation of Artificial Intelligence in English language teaching in a non-language university: analyzing chat GPT in the context of automated writing assessment. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Right*, no. 4 (65), pp. 437-442. (In Russ.) <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2023.65.837>, <https://elibrary.ru/amnqli>
12. Koraishi O. (2023). Teaching English in the age of AI: embracing chatGPT to optimize EFL materials and assessment. *Language Education & Technology*, vol. 3, issue 1, pp. 55-72.
13. Hwang W.Y., Nurtantiana R., Purba S.W.D., Hariyanti U., Indrihapsari Yu., Surjono H.D. (2023). AI and recognition technologies to facilitate English as foreign language writing for supporting personalization and contextualization in authentic contexts. *Journal of Educational Computing Research*, vol. 61, issue 5, pp. 1008-1035. <https://doi.org/10.1177/07356331221137253>
14. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Evstigneev M.N., Polyakov O.G., Evstigneeva I.A., Sorokin D.O. (2024). A matrix of Artificial Intelligence tools in pre-service foreign language teacher training. *Vestnik Tambovskogo*

- universiteta. *Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 559-588. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>, <https://elibrary.ru/jazkme>
15. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). ChatGPT in students' research: to forbid or to teach? *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 276-301. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>, <https://elibrary.ru/sphxkz>
16. Evstigneev M.N. (2024). Planning a foreign language lesson using generative Artificial Intelligence technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 617-634. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634>, <https://elibrary.ru/ahylwe>
17. Sysoyev P.V. (2024). Didactic properties and learning functions of neural networks. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 6 (72), pp. 672-690. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.42>, <https://elibrary.ru/ggnyfw>
18. Schmidt T., Strasser T. (2022). Artificial Intelligence in foreign language learning and teaching. *A CALL for Intelligent Practice*, vol. 33, issue 1, pp. 165-184. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14>
19. Khenner E.K. (2022). *Information Technology in Education*. Perm, 110 p. (In Russ.)
20. Daggen S. (2020). Artificial intelligence in education: Changing the pace of learning. *Analiticheskaya zapiska IITO YuNESKO*. Moscow, 44 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Черкасова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков института общей профессиональной подготовки, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0009-0001-3517-8074>
tomchuk.bel@yandex.ru

Поступила в редакцию 18.11.2024
Одобрена после рецензирования 11.02.2025
Принята к публикации 14.02.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Elena A. Cherkasova, Cand. Sci. (Education), Lecturer at Foreign Languages Department, National Research Nuclear University MEPhI, Moscow, Russian Federation.
<https://orcid.org/0009-0001-3517-8074>
tomchuk.bel@yandex.ru

Received 18.11.2024
Approved 11.02.2025
Accepted 14.02.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-94-106>



Обучение студентов иноязычному общению посредством технологий искусственного интеллекта

Анна Алексеевна Прибыткова¹ , Татьяна Юрьевна Рязанцева² ,

Олег Николаевич Хаустов²

¹ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42

²ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет»

398042, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Московская, 30

*Адрес для переписки: Anechka86@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Инструменты искусственного интеллекта (ИИ) обладают значительным лингводидактическим потенциалом, позволяющим их интегрировать в процесс обучения иностранному языку с целью формирования аспектов иностранного языка и развития видов иноязычной речевой деятельности. Однако, несмотря на наличие поэтапных методик обучения иностранному языку на основе ИИ, большая их часть ориентирована на формирование лексико-грамматических навыков речи и развитие умений письменной монологической речи учащихся и студентов. Разработка методики обучения студентов языкового вуза иноязычному речевому общению посредством практики с инструментом ИИ не выступала предметом отдельного исследования. Цель исследования – разработка методики обучения студентов языкового вуза иноязычному общению посредством практики с инструментом ИИ и проверка ее эффективности в ходе экспериментального обучения.

Материалы и методы. Участниками обучения выступили студенты 2 курсов направления подготовки «Лингвистика» («Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») (ЛГПУ) и специальности «Перевод и переводоведение» (ЛГТУ). В контрольной группе (КГ) ($N = 24$) обучение проходило по традиционной методике обучения без практики студентов с инструментом ИИ. В экспериментальной группе (ЭГ) ($N = 24$) наряду с аудиторными занятиями студенты принимали участие в учебном общении на иностранном языке с виртуальными собеседниками на платформе Character.AI. Аспектами контроля выступили 16 умений (восприятия, продукции и взаимодействия) речевого общения. Для статистической обработки данных использовался t -критерий Стьюдента.

Результаты исследования. Проведенное экспериментальное исследование в целом доказало эффективность авторской методики обучения студентов языкового вуза иноязычному общению посредством технологий искусственного интеллекта: выражать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу ($t = 1,44$ при $p = 0,08$), аргументировать согласие или несогласие по обсуждаемому вопросу ($t = 1,44$ при $p = 0,08$) и следовать очередности в общении. Полученные данные показывают, что практика студентов с виртуальным собеседником не оказала особого влияния на развитие первых двух умений. Относительно высокие показатели

констатирующего среза по данным аспектам контроля (умение 2.3: КГ: $\bar{x} = 4,25$; ЭГ: $\bar{x} = 4,29$; умение 2.4: КГ: $\bar{x} = 4,00$; ЭГ: $\bar{x} = 4,04$) свидетельствуют о том, что данные умения были развиты у большинства студентов на 1 курсе вуза или в старших классах общеобразовательной школы.

Выводы. Новизна проведенного исследования заключена в разработке авторской методики обучения студентов языкового вуза иноязычному речевому общению посредством практики с инструментом ИИ (Character.AI). Предлагаемая методика может быть использована в средней общеобразовательной школе и языковых и неязыковых вузах.

Ключевые слова: искусственный интеллект, речевое общение, письменная коммуникация, Character.AI

Благодарности. Авторы выражают искреннюю благодарность анонимным рецензентам за ценные комментарии и предложения по улучшению статьи.

Финансирование. Авторы заявляют об отсутствии финансирования при проведении исследования.

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Прибыткова А.А., Рязанцева Т.Ю., Хаустов О.Н. Обучение студентов иноязычному общению посредством технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 94-106. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-94-106>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-94-106>

Teaching students to communicate in a foreign language through artificial intelligence technologies

Anna A. Pribytkova¹ , Tatyana Yu. Ryazantseva² , Oleg N. Khaustov² 

¹Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University

42 Lenin St., Lipetsk, 398020, Russian Federation

²Lipetsk State Technical University

30 Moskovskaya St., Lipetsk, 398042, Russian Federation

*Corresponding author: Anechka86@mail.ru

Abstract

Importance. Artificial intelligence (AI) tools have significant linguistic and didactic potential, allowing them to be integrated into a foreign language teaching process in order to form aspects of a foreign language and develop types of foreign language speech activity. However, despite the availability of step-by-step methods of teaching a foreign language based on AI, most of them are focused on the lexical and grammatical speech skills formation and the written monologue skills development of learners and students. The methodology development for teaching foreign language communication to English-major students through practice with an AI tool is not the subject of a separate study. The goal of the study is to develop a methodology for teaching foreign language communication to English-major students through practice with an AI tool and to test its effectiveness during experimental training.

Materials and Methods. The participants of the training are 2nd year students of the training direction "Linguistics" ("Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures")

(LGPU) and “Translation and Translation Studies” (LGTU) specialty. In the CG (N = 24), the training took place according to the traditional method of teaching students without practice with the instrument AI. In the EG (N = 24), along with classroom classes, students participated in educational communication in a foreign language with virtual interlocutors on the application Character.AI. The aspects of control are 16 skills (perception, production and interaction) of speech communication. The Student’s t-test is used for statistical data processing.

Results and Discussion. The conducted experimental study has generally proved the author’s methodology effectiveness for teaching foreign language communication to English-major students through artificial intelligence technologies: express their point of view on the issue under discussion ($t = 1.44$ at $p = 0.08$), argue agreement or disagreement on the issue under discussion ($t = 1.44$ at $p = 0.08$) and follow the communication order. The data obtained show that the students’ practice with a virtual interlocutor did not have much impact on the first two skills development. Relatively high indicators of the ascertaining cross-section in these aspects of control (skill 2,3: CG: $\bar{x} = 4,25$; EG: $\bar{x} = 4,29$; skill 2.4: CG: $\bar{x} = 4,00$; EG: $\bar{x} = 4,04$) indicate that these skills are developed by the majority of students in the 1st year of higher education or in high school secondary schools.

Conclusion. The novelty of the conducted research lies in the author’s methodology development for teaching foreign-language speech communication to English-major students through practice with an AI tool (Character.AI). The proposed methodology can be used in secondary schools and linguistic and non-linguistic universities.

Keywords: artificial intelligence, speech communication, written communication, Character.AI

Acknowledgments. Authors extend their sincere gratitude to anonymous reviewers for valuable comments and suggestions to improve the paper.

Funding. The authors state that there is no funding for the study.

Author’s Contribution: undivided co-authorship.

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

For citation: Pribytkova, A.A., Ryazantseva, T.Yu., & Khaustov, O.N. (2025). Teaching students to communicate in a foreign language through artificial intelligence technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 94-106. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-94-106>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Обновленная версия общеевропейского стандарта по иностранным языкам (Common European Framework of Reference – сокр. CEFR)¹ представила новое видение детализированных целей обучения иностранному языку. Если в первоначальной версии (CEFR, 2000) в качестве одного из основных результатов обучения определялось развитие у учащихся и студентов видов речевой деятельности (говорения, чтения, аудирования и письма), то в обновленной версии наблюдается объединение аудирования и чтения в «восприятие» (perception), а говорения и

письма в «продукцию» (production). Кроме того, к ним добавляются еще два компонента: взаимодействие (interaction) и медиация (mediation). Отметим, что частично взаимодействие и медиация были представлены в требованиях к владению иностранным языком и раньше, но они дополняли традиционные четыре вида речевой деятельности и интегрировались в них. Медиативное умение выражать заинтересованность в общении было представлено в умениях говорения. Схожесть когнитивных процессов, но реализуемых посредством разных каналов (аудирования и чтения или говорения и письма) обусловила группирование видов речевой деятельности по виду когнитивной деятельности: рецепцию и продукцию. Выделение же двух новых групп умений – медиации и

взаимодействия – в отдельные блоки умений показывает актуальность их развития для овладения иностранным языком как средством общения. Способность взаимодействовать с собеседником и выступать в качестве посредника между носителями разных языков и культур являются весьма актуальными для межкультурного иноязычного общения в современных мультикультурных и многоязыковых сообществах [1; 2]. Но, несмотря на актуальность овладения студентами умениями взаимодействия и медиации, временные ограничения аудиторных занятий не позволяют в полном объеме уделить необходимое внимание для развития у них этих умений. Данное обстоятельство заставляет преподавателей использовать дополнительные формы обучения для вовлечения студентов в речемыслительную деятельность на иностранном языке. Смешанная форма обучения, получившая широкое распространение в условиях пандемии коронавирусной инфекции COVID-19, позволяет использовать проектную методику, включающую аудиторную и внеаудиторную языковую практику студентов.

Стремительное распространение и развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) во многих отраслях и сферах жизнедеятельности человека, в том числе в образовании, способствовали интегрировать инструменты ИИ, к которым относятся веб-приложения и нейросети, в процесс обучения иностранному языку. За период с 2022 г. по настоящее время российскими и зарубежными учеными проведено немало исследований, в которых рассматривались дидактические и методические функции инструментов ИИ. Значительный корпус работ исследователей посвящен использованию веб-платформ и веб-приложений, функционирующих на основе ИИ, в обучении учащихся и студентов письменной речи. В частности, Д. Парк [3], А. Пердана и М. Фарида [4], Дж. Дембси [5], М. Гуфон и Ф. Роузидом [6], К. Джаявалан и А. Разали [7] рассматривали различные аспекты обучения написанию эссе на иностранном языке с использованием оценочной

обратной связи от платформы Grammarly. М.Р. Манапа, Н.Ф. Рамли и А.А.М. Кассим [8], Д. Ванга и М. Браун [9] и М. Жанга [10] описывали методики обучения студентов написанию эссе на английском языке посредством взаимодействия с веб-платформой PaperRater. К. Гуо и Д. Ванг [11], А. Мизумото и М. Егучи [12], П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [13] и П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Н.И. Хмаренко и С.С. Мурунов [14] в своих работах представляли разные методики обучения написанию творческих работ на иностранном языке при работе с нейросетью ChatGPT. А.А. Прибыткова, Т.Ю. Тормышова, О.Н. Хаустов [15] и Т.Ю. Тормышева, Т.Ю. Рязанцева и Н.И. Суханова [16] описывали результаты экспериментальной работы по внедрению веб-платформы Criterion в обучение студентов языкового вуза написанию эссе на иностранном языке. В этих и некоторых других исследованиях ученые утверждают, что работа студентов с инструментами ИИ должна проводиться во внеклассное время. Аудиторные занятия должны использоваться для учебной работы учащихся с преподавателем. Такая практика должна вписываться в общую методику обучения письменной речи, включающей в себя как аудиторное объяснение преподавателем и отработку языкового материала студентами, так внеаудиторную работу студентов с инструментами ИИ.

Значительно меньше работ посвящено обучению студентов устному или письменному общению посредством технологий ИИ. Д.О. Сорокин в своем исследовании раскрывает лингводидактические возможности голосовых помощников и чат-ботов в развитии умений говорения у студентов языкового вуза [17]; П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [18] описывают лингводидактический потенциал чат-бота Replika в развитии умений письменного взаимодействия студентов, Е.М. Филатов [19] и Д.О. Сорокин [20] представляют методические возможности веб-платформы Character.AI в развитии умений общения учащихся и студентов.

Несмотря на имеющиеся публикации, посвященные использованию инструментов ИИ в обучении учащихся и студентов устной и письменной речи, большинство из них ориентированы на обучающихся, владеющих иностранным языком на уровне A2-B1. Мало исследований посвящено изучению потенциала ИИ в обучении иноязычному общению студентов языкового вуза, владеющих иностранным языком на уровне B2-C1.

Цель исследования – разработать методику обучения студентов языкового вуза общению на иностранном языке посредством технологий искусственного интеллекта.

Задачи исследования:

- определить перечень речевых умений иноязычной продуктивной деятельности, развиваемых у студентов языкового вуза B2-C1;
- разработать поэтапную методику обучения студентов общению на иностранном языке посредством веб-приложения Character.AI;
- проверить эффективность авторской методики обучения в ходе эксперимента.

Обзор литературы. Среди нескольких современных веб-приложений на основе технологий ИИ, созданных для общения людей с виртуальным собеседником, наибольшей популярностью среди преподавателей иностранного языка пользуется приложение Character.AI, созданное на базе англоязычной языковой модели (БЯМ) LaMDA. Его дидактические свойства и методические функции подробно описаны в работах Е.М. Филатова [19] и Д.О. Сорокина [20]. Ученые отмечают, что в данном веб-приложении пользователи могут или общаться с уже существующим персонажем (известным артистом, политиком или художественным героем), или создать своего собственного персонажа. Пользователи могут создать историю своего персонажа, добавив в соответствующий раздел приложения историю (дату и место рождения, детали жизнедеятельности героя и т. п.). Тем самым при общении виртуальный собеседник будет использовать в ответах факты своей биографии. В иных случаях при обще-

нии приложение будет самостоятельно генерировать ответы на вопросы.

На основе веб-приложения Character.AI можно развивать целый перечень умений иноязычного речевого взаимодействия, представленный в CEFR², а также в работах Е.М. Филатова [19] и Д.О. Сорокина [20]. В рамках исследования в центре внимания будет находиться развитие у студентов языкового вуза умений, представленных в табл. 1.

Материалы табл. 1 показывают, что умения медиации не были включены в перечень умений, развиваемых у студентов при работе с веб-приложением Character.AI. Это объясняется тем, что для развития умений медиации необходимо, как минимум, три участника общения, если один из них будет инструментом ИИ. В условиях индивидуальной работы студентов с приложением Character.AI это не представляется возможным.

В методической литературе авторы выделяют разные этапы обучения иностранному языку посредством практики с инструментами ИИ. При этом, как справедливо отмечают П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [14; 18], практика обучающихся с ИИ должна проводиться во внеаудиторное время и встраиваться в традиционную методику обучения иностранному языку.

Мы предлагаем поэтапную методику развития умений иноязычного общения студентов языкового вуза, состоящую из шести последовательных этапов.

На первом этапе студенты изучают тему занятия или раздела учебного пособия в традиционном очном формате, выполняют соответствующие упражнения и задание на формирование языковых навыков речи и развитие умений речевого общения.

На втором этапе преподаватель объясняет цель и ценность общения на иностранном языке с веб-приложением Character.AI, обозначает тематику общения, умения речевого взаимодействия, развиваемые студентами в процессе общения с инструментом ИИ,

² Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

сроки работы и результат практики с инструментом ИИ, который станет материалом для дальнейшей работы в классе. Преподаватель определяет, создают ли студенты виртуального собеседника на платформе Character.AI самостоятельно, или они взаимодействуют с уже существующими персонажами. Как верно отмечает П.В. Сысоев [21], тематика взаимодействия студентов с виртуальным собеседником должна соответствовать предметно-тематическому содержанию обучения языку студентов.

На третьем этапе студенты регистрируются на платформе Character.AI. При создании своего виртуального героя загружают всю необходимую информацию о своем герое.

На четвертом этапе студенты участвуют в общении на иностранном языке с виртуальным собеседником на платформе Character.AI. В ходе общения студенты должны

решить те коммуникативные задачи, которые на втором этапе обучения ставит перед ними преподаватель. Подтверждением общения с виртуальным собеседником должна быть распечатка транскрипта беседы, иллюстрирующая решение студентом поставленных коммуникативных задач.

На пятом этапе студенты работают в малых группах или парах в аудитории. Каждый из них рассказывает, как решал коммуникативные задачи при общении с виртуальным собеседником в приложении Character.AI, какие были коммуникативные сбои, и как он из них выходил. Все это иллюстрируется примерами на распечатанном транскрипте беседы. На этом этапе студенты также могут осуществить рефлекссию своей учебно-познавательной деятельности в ходе работы с инструментом ИИ. Преподаватель осуществляет мониторинг работы студентов в малых группах.

Таблица 1

Table 1

Перечень умений иноязычного речевого взаимодействия студентов языкового вуза
 The list of skills in foreign language communication for students of a language university

Тип иноязычного речевого взаимодействия	Умения
1. Восприятие (Perception)	1.1. понимать основную тематику общения; 1.2. понимать содержание ответов на конкретные вопросы; 1.3. понимать полное содержание беседы; 1.4. выстраивать временную и причинно-следственную связь между событиями и явлениями; 1.5. понимать позицию собеседника по обсуждаемому вопросу
2. Продукция (Production)	2.1. инициировать общение и поддерживать его; 2.2. делать запросы информации; 2.3. выражать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу; 2.4. аргументировать согласие или несогласие по обсуждаемому вопросу; 2.5. отвечать на вопросы собеседника
3. Взаимодействие (Interaction)	3.1. проявлять и показывать интерес к предмету обсуждения; 3.2. следовать очередности в общении; 3.3. использовать языковые средства, соответствующие ситуации общения; 3.4. отвечать на вопросы в корректной форме; 3.5. переспрашивать и переформулировать запросы/вопросы с тем, чтобы получить необходимую информацию; 3.6. выходить из ситуаций коммуникативных сбоев в корректной форме

Источник: составлено авторами на основе CEFR, [20; 21].
Source: compiled by the authors on the basis of CEFR, [20; 21].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Авторская поэтапная методика обучения студентов языкового вуза иноязычному общению посредством практики с виртуальным собеседником на платформе Character.AI прошла апробацию в экспериментальном обучении, которое проходило в ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского» и ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет» в первом семестре 2024/2025 учебного года. Участниками обучения выступили студенты 2 курсов направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика» («Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») (ЛГПУ) и специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» (ЛГТУ). Студенты были разделены на равные по количеству обучающихся контрольную (КГ) ($N = 24$) и экспериментальную (ЭГ) ($N = 24$) группы. В КГ обучение проходило по традиционной методике обучения без практики студентов с инструментом ИИ. В ЭГ наряду с аудиторными занятиями студенты принимали участие в учебном общении на иностранном языке с виртуальными собеседниками на платформе Character.AI.

Экспериментальное исследование включало три этапа.

Констатирующий этап. Участники КГ и ЭГ должны были принять участие в общении на обозначенную тему с инструментом ИИ Character.AI с целью решения коммуникативных задач. В качестве критериев оценки выступили умения иноязычного речевого общения, представленные в табл. 1.

Формирующий этап. Участники КГ и ЭГ обучались иноязычному речевому общению на занятиях по английскому языку. К неизменным переменным относятся: предметно-тематическое и лингвистическое содержание обучения иностранному языку, учебные материалы, методика обучения иноязычному речевому общению, объем учебной аудиторной нагрузки (8 часов в неделю). К изменяемой переменной относится мето-

дика обучения иноязычному речевому общению студентов на основе практики с веб-приложением Character.AI. Студенты КГ не участвовали во взаимодействии с инструментами ИИ, а студенты ЭГ участвовали в работе с Character.AI во внеаудиторное время 1 раз в неделю.

Контрольный этап. Студенты КГ и ЭГ выполнили то же задание по участию в общении на обозначенную тему с инструментом ИИ Character.AI с целью решения коммуникативных задач, как на констатирующем этапе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для выявления эффективности авторской методики обучения студентов языкового вуза иноязычному общению посредством технологий искусственного интеллекта данные срезов на констатирующем и контрольном этапах в двух группах были подвержены статистическому анализу с использованием ПО SPSS Statistics (t -критерий Стьюдента). Результаты исследования изложены в табл. 2–4.

Обсуждение результатов. Анализ материалов табл. 2–4 позволяет выделить несколько вопросов для научной дискуссии.

Во-первых, проведенное экспериментальное исследование в целом доказало эффективность авторской методики обучения студентов языкового вуза иноязычному общению посредством технологий искусственного интеллекта. Сравнение результатов констатирующего среза в КГ и ЭГ показывает отсутствие статистической значимости в различиях между группами. По всем аспектам контроля $p > 0,05$.

Сравнение результатов контрольного и констатирующего срезов в КГ и ЭГ свидетельствует о том, что в обеих группах обучение можно считать эффективным. По большинству аспектов контроля $p \leq 0,05$. Исключение составили умения: следовать очередности в общении (КГ: $t = 1$ при $p = 0,16$; ЭГ: абсолютное отсутствие различий в показателях двух срезов). При этом срез на констатирующем этапе зафиксировал достаточно

Таблица 2

Данные среза на констатирующем этапе в КГ и ЭГ

Table 2

Data slide at the ascertaining stage in CG and EG

Умение	КГ среднее ($\bar{x}$)	ЭГ среднее ($\bar{x}$)	t-критерий	p-значение
1.1.	4,41	4,33	1,44	0,08*
1.2.	4,33	4,29	0,56	0,28*
1.3.	4,29	4,25	0,56	0,28*
1.4.	4,16	4,20	0,56	0,28*
1.5.	4,41	4,45	1	0,16*
2.1.	4,20	4,29	1,44	0,08*
2.2.	4,12	4,16	0,56	0,28*
2.3.	4,25	4,29	1	0,16*
2.4.	4,00	4,04	1	0,16*
2.5.	4,29	4,33	0,56	0,28*
3.1.	4,08	4,16	1,44	0,08*
3.2.	4,91	4,95	1	0,16*
3.3.	4,41	4,37	1	0,16*
3.4.	4,79	4,83	1	0,16*
3.5.	4,50	4,54	1	0,16*
3.6.	3,62	3,70	1,44	0,08*

Примечание. * – $p > 0,05$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.

Source: calculated and compiled by the authors.

Таблица 3

Сравнение данных срезов на констатирующем и контрольном этапах в КГ и ЭГ

Table 3

Comparison of data slide at the ascertaining and control stages in CG and EG

Умения	КГ		ЭГ	
	t-критерий	p-значение	t-критерий	p-значение
1.1.	2,76	0,005**	4,89	0,0001**
1.2.	3,39	0,001**	4,89	0,0001**
1.3.	3,71	0,0001**	4,73	0,0001**
1.4.	4,41	0,0001**	5,31	0,0001**
1.5.	3,07	0,002**	3,41	0,001**
2.1.	3,07	0,002**	3,71	0,0001**
2.2.	3,39	0,001**	4,05	0,0002**
2.3.	3,39	0,001**	3,71	0,0001**
2.4.	4,41	0,0001**	4,15	0,0001**
2.5.	3,71	0,0001**	4,41	0,0001**
3.1.	3,07	0,002**	4,79	0,0001**
3.2.	1	0,16*	–	–
3.3.	1,36	0,09*	3,07	0,002**
3.4.	1,44	0,08*	1,81	0,04**
3.5.	2,26	0,01**	3,39	0,001**
3.6.	1,44	0,08*	6,78	0,0001**

Примечание. ** – $p \leq 0,05$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.

Source: calculated and compiled by the authors.

Таблица 4

Данные среза на контрольном этапе в КГ и ЭГ

Table 4

Data slide at the control stage in CG and EG

Умение	КГ среднее ($\bar{x}$)	ЭГ среднее ($\bar{x}$)	t -критерий	p -значение
1.1.	4,66	4,91	2,76	0,005**
1.2.	4,66	4,87	2,46	0,01**
1.3.	4,66	4,87	2,46	0,01**
1.4.	4,62	4,83	2,46	0,01**
1.5.	4,70	4,91	2,46	0,01**
2.1.	4,50	4,66	2,14	0,02**
2.2.	4,45	4,58	1,81	0,04**
2.3.	4,58	4,66	1,44	0,08*
2.4.	4,45	4,54	1,44	0,08*
2.5.	4,66	4,79	1,81	0,04**
3.1.	4,37	4,66	3,07	0,002**
3.2.	4,95	4,95	—	—
3.3.	4,54	4,66	1,81	0,04**
3.4.	4,87	4,95	1,44	0,08*
3.5.	4,70	4,85	2,14	0,02**
3.6.	3,70	4,37	6,78	0,0001**

Примечание. * – $p > 0,05$; ** – $p \leq 0,05$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.

Source: calculated and compiled by the authors.

высокие показали по данному аспекту контроля (КГ: $\bar{x} = 4,91$; ЭГ: $\bar{x} = 4,95$). Это означает, что до участия в эксперименте студенты овладели данным умением речевого общения на высоком уровне.

Сопоставление результатов контрольного среза в КГ и ЭГ свидетельствует в пользу эффективности авторской методики. По большинству аспектов контроля $p \leq 0,05$. Исключение составили три умения: выразить свою точку зрения по обсуждаемому вопросу ($t = 1,44$ при $p = 0,08$), аргументировать согласие или несогласие по обсуждаемому вопросу ($t = 1,44$ при $p = 0,08$) и следовать очередности в общении. Полученные данные показывают, что практика студентов с виртуальным собеседником не оказала особого влияния на развитие первых двух умений. Относительно высокие показатели констатирующего среза по данным аспектам контроля (умение 2.3: КГ: $\bar{x} = 4,25$; ЭГ: $\bar{x} = 4,29$; умение 2.4: КГ: $\bar{x} = 4,00$; ЭГ: $\bar{x} = 4,04$) свидетельствуют о том, что данные умения были

развиты у большинства студентов на 1 курсе вуза или в старших классах общеобразовательной школы.

Во-вторых, анализ данных средних баллов результатов констатирующего и контрольного срезов в КГ и ЭГ показывают, что в целом рецептивные умения у студентов развиты немного лучше, чем продуктивные.

В-третьих, необходимо отметить, что умения медиации в целом не вызвали проблем у студентов КГ и ЭГ (табл. 2). Это связано с тем, что традиционно большинство этих умений интегрируются в широко распространенные умения речевой деятельности. На протяжении нескольких лет в процессе развития речевых умений студентов обучали следовать очередности в общении, выбирать необходимые языковые средства в соответствии с ситуацией общения, отвечать на вопросы в корректной форме и т. п. Наибольшие сложности у студентов вызвало умение выходить из ситуаций коммуника-

тивных сбоев в корректной форме (Констатирующий срез: КГ: $\bar{x} = 3,62$; ЭГ: $\bar{x} = 3,70$). Это можно объяснить тем, что большинство привычных для студентов коммуникативных сбоев, которые происходят в повседневной жизни, решаются привычным путем посредством коротких уточнений и невербального поведения. Основную сложность для студентов на начальном этапе обучения вызывали коммуникативные сбои, когда виртуальный собеседник переключался на другую тему разговора и по-своему интерпретировал вопросы студентов во время беседы. Очевидно, что это новое умение, которое нужно целенаправленно развивать. В ходе обучения посредством внеаудиторной практики с ИИ студенты ЭГ смогли развить данное умение (ЭК: $\bar{x} = 4,37$).

ВЫВОДЫ

В результате проведенного экспериментального исследования была доказана эффек-

тивность авторской методики обучения студентов языкового вуза иноязычному общению посредством технологий искусственного интеллекта. Участники ЭГ смогли овладеть необходимыми умениями иноязычного общения на более высоком уровне по сравнению со студентами из КГ по большинству контролируемых в ходе эксперимента умений. Исключение составили умения выражать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу, аргументировать согласие или несогласие по обсуждаемому вопросу и следовать очередности в общении. Такие результаты объясняются тем, что к моменту обучения студенты уже владели этими умениями иноязычного общения на высоком уровне.

Перспективность исследования заключается в изучении методического потенциала других инструментов ИИ в развитии умений иноязычного общения и разработке новых методик обучения иностранному языку посредством практики студентов с инструментами ИИ.

Список источников

1. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 28-32. <https://elibrary.ru/tifilx>
2. Сысоев П.В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. 2018. № 43. С. 261-281. <https://doi.org/10.17223/19996195/43/16>, <https://elibrary.ru/ytuqmp>
3. Park J. An AI-based English grammar checker vs. human raters in evaluating EFL learners' writing // Multimedia-Assisted Language Learning. 2019. Vol. 22. № 1. P. 112-131. <https://doi.org/10.15702/mall.2019.22.1.112>
4. Perdana I., Farida M. Online grammar checkers and their use for EFL writing // Journal of English Teaching, Applied Linguistics, and Literatures. 2019. Vol. 2. № 2. P. 67-76. <https://doi.org/10.20527/jetall.v2i2.7332>
5. Dembsey J.M. Closing the Grammarly gaps: a study of claims and feedback from an online grammar program // Writing Center Journal. 2017. Vol. 36. Issue 1. P. 63-100. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1815>
6. Ghufroon M.A., Rosyida F. The role of Grammarly in assessing English as a foreign language (EFL) writing // Lingua Cultura. 2018. Vol. 12. № 4. P. 395-403. <https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4582>
7. Jayavalan K., Razali A.B. Effectiveness of online grammar checker to improve secondary students' English narrative essay writing // International Research Journal of Education and Sciences. 2018. Vol. 2. № 1. P. 1-6. <http://doi.org/10.15738/kjell.18.3.201809.328>
8. Manap M.R., Ramli N.F., Kassim A.A.M. Web 2.0 automated essay scoring application and human ESL essay assessment: a comparison study // European Journal of English Language Teaching. 2019. Vol. 5. № 1. P. 146-162. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3461784>
9. Wang J., Brown M.S. Automated essay scoring versus human scoring: a comparative study // Journal of Technology, Learning, and Assessment. 2007. Vol. 6. № 2. P. 1-29.
10. Zhang M. Contrasting automated and human scoring of essays // R&D Connections. 2013. Vol. 21. P. 1-11.

11. Guo K., Wang D. To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing // *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 29. P. 8435-8463. <http://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>
12. Mizumoto A., Eguchi M. Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring // *Research Methods in Applied Linguistics*. 2023. Vol. 2. № 2. Art. 100050. <http://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>
13. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // *Перспективы науки и образования*. 2024. № 1 (67). С. 115-135. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6>, <https://elibrary.ru/tmstly>
14. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Хмаренко Н.И., Мурунов С.С. Преподаватель vs искусственный интеллект: сравнение качества предоставляемой преподавателем и генеративным искусственным интеллектом обратной связи при оценке письменных творческих работ студентов // *Перспективы науки и образования*. 2024. № 5 (71). С. 694-712. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.41>, <https://elibrary.ru/xzgvvgm>
15. Прибыткова А.А., Тормышова Т.Ю., Хаустов О.Н. Использование системы автоматизированной оценки Criterion в обучении студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном языке: результаты экспериментальной проверки // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2024. Т. 29. № 2. С. 378-389. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389>, <https://elibrary.ru/aocib1>
16. Тормышова Т.Ю., Рязанцева Т.Ю., Суханова Н.И. Обучение студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе работы с системой автоматизированной оценки Criterion // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2024. Т. 29. № 1. С. 99-108. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108>, <https://elibrary.ru/pdgnzr>
17. Сорокин Д.О. Использование голосовых помощников для развития устных иноязычных речевых умений обучающихся // *Иностранные языки в школе*. 2024. № 3. С. 73-77. <https://elibrary.ru/rfmsmk>
18. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чат-ботом // *Перспективы науки и образования*. 2023. № 3 (63). С. 201-218. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
19. Филатов Е.М. Развитие у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения Character.AI // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2024. Т. 29. № 5. С. 1248-1260. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1248-1260>, <https://elibrary.ru/ncusck>
20. Сорокин Д.О. Использование веб-приложения Character.AI для развития умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся // *Иностранные языки в школе*. 2025. № 2. С. 59-65. <https://elibrary.ru/kpckof>
21. Сысоев П.В. Обучение иностранному языку в эпоху искусственного интеллекта: спорные вопросы и перспективы методических исследований // *Иностранные языки в школе*. 2025. № 2. С. 66-74. <https://elibrary.ru/pwhsis>

References

1. Baryshnikov N.V. (2002). The parameters of teaching intercultural communication in secondary school. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 28-32. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tifilx>
2. Sysoyev P.V. (2018). Revising a structure of intercultural competence: training intercultural interaction in the conditions of "dialogue of cultures" and "non-dialogue of cultures". *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 43, pp. 261-281. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/43/16>, <https://elibrary.ru/ytuqmp>
3. Park J. (2019). An AI-based English grammar checker vs. human raters in evaluating EFL learners' writing. *Multimedia-Assisted Language Learning*, vol. 22, no. 1, pp. 112-131. <https://doi.org/10.15702/mall.2019.22.1.112>
4. Perdana I., Farida M. (2019). Online grammar checkers and their use for EFL writing. *Journal of English Teaching, Applied Linguistics, and Literatures*, vol. 2, no. 2, pp. 67-76. <https://doi.org/10.20527/jetall.v2i2.7332>

5. Dembsey J.M. (2017). Closing the Grammarly gaps: a study of claims and feedback from an online grammar program. *Writing Center Journal*, vol. 36, issue 1, pp. 63-100. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1815>
6. Ghufon M.A., Rosyida F. (2018). The role of Grammarly in assessing English as a foreign language (EFL) writing. *Lingua Cultura*, vol. 12, no. 4, pp. 395-403. <https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4582>
7. Jayavalan K., Razali A.B. (2018). Effectiveness of online grammar checker to improve secondary students' English narrative essay writing. *International Research Journal of Education and Sciences*, vol. 2, no. 1, pp. 1-6. <http://doi.org/10.15738/kjell.18.3.201809.328>
8. Manap M.R., Ramli N.F., Kassim A.A.M. (2019). Web 2.0 automated essay scoring application and human ESL essay assessment: a comparison study. *European Journal of English Language Teaching*, vol. 5, no. 1, pp. 146-162. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3461784>
9. Wang J., Brown M.S. (2007). Automated essay scoring versus human scoring: a comparative study. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, vol. 6, no. 2, pp. 1-29.
10. Zhang M. (2013). Contrasting automated and human scoring of essays. *R&D Connections*, vol. 21, pp. 1-11.
11. Guo K., Wang D. (2023). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, vol. 29, pp. 8435-8463. <http://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>
12. Mizumoto A., Eguchi M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, vol. 2, no. 2, art. 100050. <http://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>
13. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). Method of teaching students' foreign language creative writing based on evaluative feedback from artificial intelligence. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (67), pp. 115-135. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6>, <https://elibrary.ru/tmstly>
14. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Khmarenko N.I., Murunov S.S. (2024). Teacher vs artificial intelligence: a comparison of the quality of feedback provided by a teacher and generative artificial intelligence in assessing students' creative writing. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 5 (71), pp. 694-712. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.41>, <https://elibrary.ru/xzgvgm>
15. Pribytkova A.A., Tormyshova T.Yu., Khaustov O.N. (2024). The use of the criterion automated assessment system in teaching students of language specialties to write essays in a foreign language: the results of an experimental test. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 378-389. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389>, <https://elibrary.ru/aocibl>
16. Tormyshova T.Yu., Ryazantseva T.Yu., Sukhanova N.I. (2024). Teaching students of linguistics to write essays in a foreign language based on working with The Criterion automated assessment system. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 99-108. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108>, <https://elibrary.ru/pgdnzr>
17. Sorokin D.O. (2024). The use of voice assistants for the development of foreign language oral communication skills. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 73-77. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rfmsmk>
18. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). Method of the development of students' foreign language communication skills based on practice with a chatbot. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 3 (63), pp. 201-218. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
19. Filatov E.M. (2024). Development of students' foreign language communicative skills based on the Character.AI web application. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1248-1260. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1248-1260>, <https://elibrary.ru/ncusck>
20. Sorokin D.O. (2025). The use of Character.AI web application for the development of learners' foreign language communication skills. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 59-65. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kpckof>
21. Sysoyev P.V. (2025). Teaching a foreign language in the age of artificial intelligence: controversial issues and prospects for methodological research. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 66-74. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pwhsis>

Информация об авторах

Прибыткова Анна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-2561-6656>

Anechka86@mail.ru

Рязанцева Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Липецкий государственный технический университет, г. Липецк, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-1846-9128>

tchetvernina75@mail.ru

Хаустов Олег Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Липецкий государственный технический университет, г. Липецк, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0002-6947-4397>

o.khaustov@mail.ru

Для контактов:

Прибыткова Анна Алексеевна

Anechka86@mail.ru

Поступила в редакцию 20.11.2024

Одобрена после рецензирования 12.02.2025

Принята к публикации 14.02.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Anna A. Pribytkova, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-2561-6656>

Anechka86@mail.ru

Tatyana Yu. Ryazantseva, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Foreign Languages Department, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-1846-9128>

tchetvernina75@mail.ru

Oleg N. Khaustov, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Foreign Languages Department, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0002-6947-4397>

o.khaustov@mail.ru

Corresponding author:

Anna A. Pribytkova

Anechka86@mail.ru

Received 20.11.2024

Approved 12.02.2025

Accepted 14.02.2025

The authors has read and approved the final manuscript.



Case study method as a tool for developing soft skills within the framework of the discipline “Foreign language in the professional sphere”

Tatyana G. Bortnikova ^{*}, Marina I. Dolzhenkova 

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: tatyana_bort@mail.ru

Abstract

Importance. Soft skills development through the use of the case study method in teaching “Foreign Language in the Professional Sphere” contributes to creativity and flexibility in thinking, communication skills, empathy, and the ability to work in a team – all of which are essential for their future activities. The aim of the study is to identify an algorithm for using professionally-oriented cases in English to develop soft skills for successful business communication among students majoring in economics. The objectives of this study are: to clarify the essential characteristics of the case method; to determine the range of problem situations for the development of soft skills in the course of solving problems posed in cases; to identify the didactic potential of professionally-oriented methods and their experimental verification. It is emphasized that familiarity with the cultural codes of the target language and searching for missing information to solve the case contribute to the problem and stimulate the development of students’ soft skills.

Materials and Methods. Experimental verification was conducted at the Derzhavin Tambov State University. It was based on the relevance of the topic, review of scientific literature (definitions and research results published in this field of knowledge), selection of bibliography and analysis of the results of its study. The formative experiment was conducted on the basis of using case study methodology in the framework of the discipline “Foreign language in the professional sphere”. The participants in the experiment were students majoring in economics. Criteria for selecting problem cases included situations related to international business cooperation. A survey was used to determine students’ attitudes toward the case-study method. The respondents were 50 master’s students.

Results and Discussion. We tested cases related to communicative situations in which the socio-cultural aspect was affected. This choice implied students’ work on studying the cultural characteristics of participants in communication, in order to apply the acquired knowledge to solve problems and apply intercultural communication competence in practice. As a result, students honed their flexibility in communication (soft skills). The experimental verification showed that students became more flexible and adaptive in communication, the skills of formulating and implementing communication goals (in aspects such as informational, professional and normative), skills of choosing and using established constructs in relevant situations, analyzing and summarizing dialogue results were developed. A survey of students showed that this method: a) stimulates thinking and is interesting (82 %); b) introduces different ways to achieve a communicative goal (70 %); c) takes too much time to prepare (16 %); d) is time and energy-consuming (68 %), e) is useful for continuing learning the discipline (91 %). 2 % found it difficult to evaluate this method.

Conclusion. On the basis of the results of the forming experiment, a conclusion was made about the significant didactic resource of the case-study method as a way of forming soft skills. It was realized in the process of moving from reproductive (expanding and practicing thematic vocabulary and grammar) tasks to receptive (listening, watching videos) and further to productive (speaking, creating presentations, writing) types of activities in a foreign language. Working with the case study method to develop soft skills demonstrated that this method stimulates communication skills and serves to develop flexibility and adaptability in professional communication in a foreign language (soft skills).

Keywords: soft skills, case study method, professional communication, development, communicative competence, foreign language in professional sphere

Acknowledgments. The author extends their sincere gratitude to anonymous reviewers for their valuable comments and suggestions to improve the paper.

Funding. None.

Authors' Contribution: undivided co-authorship.

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

For citation: Bortnikova, T.G., & Dolzhenkova, M.I. (2025). Case study method as a tool for developing soft skills within the framework of the discipline "Foreign language in the professional sphere". *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 107-117. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-107-117>

Научная статья
УДК 372.881.111.1
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-107-117>

Метод кейс-стади как инструмент развития мягких навыков в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере»

Татьяна Геннадиевна Бортникова ^{*}, Марина Игоревна Долженкова 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

*Адрес для переписки: tatyana_bort@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Формирование мягких навыков путем использования метода case-study в процессе обучения дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» способствует развитию креативности и гибкости мышления, коммуникабельности, эмпатии, а также умения работать в команде, необходимых в их будущей деятельности, и может быть достигнуто различными методами. Цель исследования: выявление алгоритма использования профессионально-ориентированных кейсов на английском языке для формирования мягких навыков ведения успешной деловой коммуникации студентов экономических специальностей. Задачами данного исследования выступают: уточнение сущностной характеристики кейс-метода, определение спектра проблемных ситуаций для формирования мягких навыков в ходе решения поставленной в кейсе проблемы; определение дидактического потенциала профессионально-ориентированных и их экспериментальная проверка. Подчеркнуто, что знакомство с культурными кодами изучаемого языка и поиск недостающей информации

для решения кейса способствуют решению поставленной проблемы и стимулируют развитие мягких навыков студентов.

Материалы и методы. Экспериментальная проверка проводилась в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина, базировавшаяся на актуальности темы, обзоре научной литературы (дефиниций и результатов исследований, опубликованных в данной сфере знания), подборе библиографии и анализе результатов ее изучения. Формирующий эксперимент проводился на основе использования методики case-study в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Участники эксперимента: студенты экономических образовательных направлений. Критериями отбора проблемных кейсов послужили ситуации, связанные с международным деловым сотрудничеством. Для определения отношения студентов к методу case-study было использовано анкетирование. Респондентами выступили 50 студентов магистратуры.

Результаты исследования. Нами апробировались кейсы, связанные с коммуникативными ситуациями, в ходе которых затрагивается социокультурный аспект. Такой выбор подразумевает работу студентов по изучению культурных особенностей участников коммуникации для использования полученных знаний в ходе решения проблемы и применения межкультурной коммуникативной компетенции на практике, тем самым оттачивая гибкость своей коммуникации (soft skills). Опытная проверка показала, что студенты стали более гибкими и адаптивными в процессе коммуникации, были развиты умения формулировки и реализации целей коммуникации (по таким аспектам, как информационная, профессиональная, нормативная), навыки выбора и использования устоявшихся конструкторов в рамках соответствующей ситуации, анализа и обобщения результатов ведения диалога. Анкетирование студентов показало, что данный метод а) стимулирует мышление и является интересным (82 %); б) знакомит с разными способами достижения коммуникативной цели (70 %); в) требует слишком много времени для подготовки (16 %); г) является трудоемким и энергозатратным (68 %); д) полезным для продолжения освоения дисциплины (91 %). 2 % затруднились с оценкой данного метода.

Выводы. На основе результатов формирующего эксперимента сделан вывод о значимом дидактическом ресурсе метода case-study как способе формирования мягких навыков, который реализовывался в процессе продвижения от репродуктивных (расширение и отработка тематической лексики и грамматики) заданий к рецептивным (аудирование, просмотр видео) и далее к продуктивным (говорение, создание презентаций, письмо) видам деятельности на иностранном языке. Работа с методом case-study по формированию мягких навыков показала, что этот метод стимулирует их коммуникативные навыки и служит развитию гибкости и адаптивности (soft skills) в ведении профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Ключевые слова: мягкие навыки, метод case-study, профессиональная коммуникация, формирование, коммуникативная компетенция, иностранный язык в профессиональной сфере

Благодарности. Авторы выражают искреннюю благодарность анонимным рецензентам за ценные комментарии и предложения по улучшению статьи.

Финансирование. Отсутствует.

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Бортникова Т.Г., Долженкова М.И. Метод кейс-стади как инструмент развития мягких навыков в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 107-117. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-107-117>

IMPORTANCE

The university education system is in an era of rapid growth of interconnections in all spheres of life. Education as a social institution and an important sphere of functioning of society is also changing, adapting to new conditions. The goals of this institute have been preserved, but we see serious transformations in the methods, techniques, and technologies of education, in particular in teaching a foreign language. Proficiency in a foreign language is an excellent opportunity to establish professional relations with foreign partners and the ability to familiarize oneself with various sources on one's profession in a foreign language, and, as a result, to get a chance to build a successful career. Based on this, it can be argued that the importance of the discipline "Foreign language in the professional sphere" requires the improvement of methods, techniques, and new educational technologies to successfully provide students with all the opportunities to master a professional foreign language.

For example, communicative, project-based, environmental, and remote techniques provide the means for the development of all types of speech activity since they are focused on real communication, thus meeting the demands of modernity.

The relevance of the problem stated in our article is related to the shift of traditional reproductive teaching methods (the ability to reproduce acquired knowledge and skills) to practice-oriented methods and technologies that involve students in professional problematic situations, albeit artificial, but professionally significant.

The case-study method, based on a simulated situation, is designed to immerse students in a professional problem as close to reality as possible and provides an opportunity to interest students and increase their motivation. This method itself is certainly not new. But having appeared at the beginning of the 20th century, it is still being analyzed by researchers. For example, B. Flyvberg [1], D. Douglas [2] and C. Quintão et al. [3] consider the pros and cons of its use in the field of research and public practice. This method is becoming increasingly popular in the

higher school system, which follows from a review of this problem in the work of M. Sharan [4], and is considered from different perspectives: from approaches to its application by B. Yazan [5], and to the view of T. Harland [6] on cases as a methodology for the study of higher education itself. The approach of G. Steiner and A. Posch views case study as an interdisciplinary learning tool [7]. According to D.L. Aleksandrova and A.V. Repina, students' preparation for professional activity can be realized through the use of case study method as a form of control over the students' mastery of the learned material [8]. O.G. Porechnaya [9], E.R. Guzueva et al. [10], and K. Kelch and M. Maluppa-Kim [11] focus on its high potential for the formation of professional skills among students.

O.M. Osiyanova and E.V. Rogozina offers algorithms for creating cases in a foreign language developed by her [12], case modeling is focused on in the work of L.G. Vikulova, I.V. Makarova, and E.G. Tareva [13], which is associated with the importance of correctly posing the problem in various subject areas, including the field of foreign language education. A. Seid and S. Rao [14] rate this method as productive and positively influencing the success of interaction. The authors pay special attention to solving the tasks of developing communicative competence in a professional foreign language. P.V. Sysoyev and V.V. Zavyalov, although they recognize the prospects of this method, assess it as quite complex and energy-intensive [15]. Thus, I.A. Erina [16], L.I. Pirogova [17], T.Yu. Molchanova [18] and M. Meyer [19] define it as leading in the formation of intercultural communicative competence. The case study method is of particular importance in the study of reactions in the interaction of representatives of different cultures. According to P.A. Duff, the case-study method creates "...new perspectives or offering a refutation or refinement of earlier theories in applied linguistics by analyzing linguistic, cultural, and social phenomena..." [20, p. 233].

A case, at its core, is a kind of problematic situation that needs to be resolved. The problem itself can be identified (for elementary levels),

or it may require students to analyze the situation (for advanced levels). It is important to note that an error in identifying a problem may lead to an incorrect algorithm for solving it. The proximity of such professionally oriented situations to real ones is important for understanding and building various success-oriented speech and behavioral models in the context of professional interaction, which also increases the degree of interest in the motivational level of students.

However, in our opinion, it is necessary to research case study as one of the productive, practice-oriented tools for developing soft skills in order to conduct successful professional communication in a foreign language in future activities with representatives of other cultures.

Despite the fact that a unified definition of the term “soft” skills has not yet been fully established, life requires its understanding, which is closely related, according to M. Cinque’s research [21], to the employment of young people and their future professional activities. We agree with N.N. Loktaeva’s opinion that these are, first of all, communication skills for solving non-standard tasks, assuming certain qualities such as adaptability and openness to new things, creativity and flexibility of thinking, self-control, the ability to work in a team, and predict the reaction of communicants, which, as is well known, largely depends on belonging to a certain culture [22, p. 30].

Soft skills, according to the conclusion of Alambekova O.A., can be “personal skills, social skills, and methodological skills” [22], as well as “basic, communicative skills, effective thinking skills, and self-management skills” according to L.K. Raitskaya and E.V. Tikhonova [24]. L.N. Stepanova and E.F. Zeer [25] substantiate the need for the development of soft skills as predictors of students’ life fulfillment. In our opinion, the case study method, with its solution to a certain problem and its implementation in the process of communicative activity, requires the development of such skills.

MATERIALS AND METHODS

The purpose of this article is to identify an algorithm for using professionally oriented cases in English to develop soft business communication skills for students of economics. Accordingly, the objectives of this study are: clarifying the essential characteristics of the case method, determining the range of problematic situations for the development of soft skills for building a correct communication strategy within the framework of the problem posed in the case, determining the didactic potential of professionally oriented cases in a foreign language, and their experimental verification. In the course of solving set goals and objectives of the experiment, we used such research methods as the analysis of scientific literature, observation, and the application of the case method in the discipline “Foreign language in the professional sphere”. The experiment was conducted on the basis of Derzhavin Tambov State University.

RESULTS AND DISCUSSION

The discipline “Foreign language in the professional sphere” includes topics directly related to specialized disciplines, which allows using models for the development of hard and soft skills of students. Therefore, in each section, we master the language material of the professional sphere and form the skills of communicative competence, represented in all types of speech activity: listening, reading, speaking, and writing in a foreign language. In addition, a prerequisite is the formation of skills and abilities for obtaining and updating knowledge in a foreign language in the professional field. Each section includes a main topic with grammatical and terminological material that allows you to use the sub-topics of the section to master and implement the communicative component of the discipline: from effective perception (listening, searching for material, reading) to the effective

application of knowledge and skills to build a successful strategy and its implementation in the process of one's own speech and behavioral communication in a foreign language. Based on the fact that the pragmatic aspect of learning a professional foreign language is manifested in the "indirect influence of foreign language competence on the professional competence of a specialist" [23, p. 548], we turned to the case study method, as it meets such objectives, including a professional problem, some elements of project activities, modeling, discussion of professional situations, communication and business play, which allows you to study, comprehend, solve, and present its solution. In this case, the use of hard skills should be complemented by the use of soft skills, since a complex situational task cannot always be solved using only professional and general communication skills (hard skills), and the inclusion of soft skills is necessary to solve the proposed problem.

The description of the situation of a case containing a specific problem includes the following parameters: updating the linguistic and grammatical material of this section, using a foreign language to find the information necessary to solve it, applying professional knowledge and skills acquired in the process of studying other disciplines to solve the case, and developing your own professional solution concept and its competent speech presentation.

This stage of work on a given case involves the integration of students' existing professional competencies with foreign language communication skills. Exploring the idea of using the case study method, we assumed that in the course of preparing and solving cases, students have the opportunity:

- to consider several approaches to solving the problem;
- to study additional professional vocabulary (sometimes even at the level of accepted professional jargon);
- to learn about traditions, cultural expectations, and the manifestation of peculiarities of speech and behavioral stereotypes in different cultures;

- to understand the relevance / inappropriateness of jokes and their topics in business communication;

- to work in a team at all stages of case-work (from the preparatory stage to the presentation stage).

However, in our opinion, the downside of using cases could manifest itself in the case of individual students' lack of confidence in the correctness of the decision made, uneven distribution of workload in teamwork, insufficient knowledge of individual students, and a small number of hours.

In connection with the above and our practical experience, we propose to clearly monitor the results of the work done by students at each of its stages.

We have tested cases related to communicative situations, during which the sociocultural aspect is touched upon. The choice of such material implies the work of students to study the cultural characteristics of communication participants in order to use the acquired knowledge in solving the problem and applying intercultural communicative competence in practice, thereby honing the flexibility of their communication (soft skills).

In connection with the above, we were forced to abandon the case study method with the designated problem (*Stated-Problem-Method*), with its inherent characteristics in the form of presentation and justification of existing solutions through critical evaluation and the search for alternative solutions. This method is not sufficient for our task of attracting additional material. In addition to solving the case problem, we needed the manifestation of communicative knowledge and skills, the manifestation of adaptability, as well as a wide range of vocabulary presented in the process of solving the stated communication problem.

The choice for conducting a formative experiment fell on:

- *Case-Problem-Method* (a method of finding a problem in the proposed situation). Cases of this type usually propose a problem situation in which the causes of communicative failure are not clearly identified. And in order to identi-

fy latent causes, it is necessary to include additional information. Students are given a description of a specific situation, and the communicative problem itself is formulated. The algorithm of operation is as follows:

- 1) problem description;
- 2) using additional material to uncover the latent causes of the problem;
- 3) diagnosis of cultural expectations and the actual manifestation of behavioral stereotypes in different cultures;
- 4) selection of possible solutions and their presentation;
- 5) discussion of solutions to the problem.

The following situation can serve as an example of such a case.

The head of one of the international public relations agencies is faced with the problem of a communication failure among two employees. The communicative behavior of both participants causes mutual tension and stress.

At the first stage, students get acquainted with the content of the case: they study a memo from one of the participants in the situation (Edmundo) and a letter from Sakiko to a friend. Much attention was paid to the vocabulary necessary to understand the situation of the case.

At the second stage, students are provided with information about how cultural characteristics manifest themselves in communicative behavior. Their task is to use different sources (textbooks on cross-cultural communication, the Internet, etc.) to find differences in the way representatives of different cultures communicate and choose vocabulary.

The third stage of the case study is devoted to the analysis of specific cultural differences between the participants in the case in such positions as: eye contact, physical distance, cooperation, giving opinions, and way of listening.

As part of the fourth stage of the work, students are invited to find ways to optimize cooperation between Edmundo and Sakiko and present their own solution to the problem. For example, the following roles are offered: Agency Director, Edmundo, Sakiko, cross-cultural communication consultant. Students present a short

presentation based on their role and on the information they have previously received.

Such an interactive case within the framework of mastering a professional foreign language allows you to analyze various situations of professional communication, attract additional materials, use the knowledge gained about the peculiarities of the manifestation of speech and behavioral stereotypes, and make informed decisions.

In advanced groups, we offered a more complex Case-Problem Method. Its features include the lack of complete information. The solution algorithm after mastering the lexical and grammatical material proposed by the teacher assumed completely independent work of the students. In addition, the algorithm for solving such cases included not only a presentation of the resolution of the situation but also a route for its implementation. In other words, the found solution to the case is combined with a real study of communication skills. An example of such a case is the "Visitors from China" case we used (Market Leader textbook).

TOY WORLD is engaged in the retail sale of toys (Seattle, USA, with branches in more than 30 countries). The company purchases its products from suppliers all over the world. Mr. Li Chang, Head of the Guangdong Manufacturing Plant, and its Export Manager, J. Wonga, are going to visit Toy World to establish a partnership. This is their first visit. The purpose of the visit is to get to know the Toy World management better and learn more about the company.

The first stage practiced the linguistic material on the given problem. Here, we paid attention not only to vocabulary on the topic of Culture, but also to the topic of Negotiations, as well as to the study of the basic requirements for drafting international business contracts. The group was divided into subgroups to work on the case and prepare it for presentation.

At the second stage, students conducted research on the Internet, which can be roughly divided into:

- a – studying information about the activities of this company;

b – getting acquainted with factual material on the economy and culture of Guangdong province.

The purpose of the case is to plan a draft program for the visit (work in small groups, each of which develops its own meeting program, which from this position can be considered fruitful).

1. Get acquainted with the documents.
2. Compare your ideas about possible joint activities with the ideas of the rest of the group.
3. Plan a visitor reception program and prepare a draft cooperation agreement.
4. Discussion.

At the third stage, each subgroup of students presented their own meeting project in the form of a role-playing game.

At the fourth stage, the projects were discussed. Here, the focus was on the vocabulary used, which contributes to the systematization of views on the solution of the case. Such statements include:

- expressing one's own point of view on the outcome of the case study;
- doubts about the correctness of the choice of the solution path;
- explanation of the reasons for agreeing or disagreeing with the presented idea;
- reviewing the method of case solving or the details of its presentation;
- summarizing the presented solution of the case problem (can be presented by both the students and the teacher). Special attention was paid to discussing cultural expectations among representatives of different nations, as well as taking into account the peculiarities of very different speech and behavioral strategies and stereotypes in decision-making among different cultures. In addition, the discussion focused on the presence/absence of flexibility and maneuverability of participants in conducting meetings and negotiations.

We were also interested in finding out the students' attitude to work within the framework of the case-study method. We conducted a blitz survey in which 50 graduate students participated. 82 % admitted that this method stimulates thinking and is interesting. The students appre-

ciated the fact that the case study method allows one to master different ways of achieving a communicative goal – soft skills (70 %). Students also noted that this type of activity is quite laborious (68 %) and requires a lot of time for preparation (16 %). When asked if they would like to continue solving new cases, the students almost unanimously expressed their positive opinion (91 %). and only 2 % of students found it difficult to evaluate the case study method. Of course, the blitz survey does not provide a complete picture of the students' attitude to this method, but we can state their generally positive position.

From the point of view of teachers, we would like to note that the case-study method successfully fits into the structure of the discipline "Foreign language in the professional sphere", which is based on teaching the use of a foreign language to solve various problematic situations. At the same time, there are still a number of methodically unsolved tasks to be solved, which are related to the formation of flexibility of thinking and the manifestation of adaptability necessary for successful communication in the process of working on a case. Of course, a well-formulated case encourages students to look for and find ways to solve it, but the difficulty lies in teaching them how to model a flexible speech and behavioral strategy that takes into account the socio-cultural expectations of all parties involved in the case and achieve their professional goals. Despite the fact that working with cases requires a significant investment of time and effort, understanding the problem situation, ways to solve it, and thinking about a flexible strategy aimed at achieving the goal allows students to show both creativity and put their communication skills into practice.

CONCLUSION

As a result of our research (analysis of pedagogical and linguodidactic scientific literature, as well as a formative experiment), we can conclude that the case-study method allows not only for the competent solving of professional problems but also is a method of active and success-

ful teaching of professional communication in a foreign language. Situations that are as close to reality as possible require students to analyze the situation, as well as find missing information and make decisions. This method makes it possible to effectively present your ideas in the most advantageous perspective to justify and convince you of the correctness of your decision. The didactic resource of the case study method as a way of developing soft skills consists of moving from reproductive (expanding and developing thematic vocabulary and grammar) tasks to receptive (listening, watching videos) and further to productive (speaking, creating presentations, writing) activities in a foreign language that manifest themselves in the process of solving cases. Working with the case study method stimulates critical and creative thinking and allows students to prepare for successful professional communication in a foreign language based on adaptability and changes in the teamwork process. The case study method, tested by the authors, has shown that its application helps students develop qualities such as responsibility and discipline, as well as stimulate their motivation to learn. Critical thinking and com-

munication skills are also stimulated by the tasks of the cases and the need to solve them in a team. The students themselves, according to our blitz survey, (fully or partially) positively evaluate the work with cases, as it gives them an idea of the role of a foreign language in their future professional activity. In addition, students appreciate the opportunity to use a foreign language to search and process information. Secondly, teamwork contributes, in their opinion, to the development of skills of interaction with other team members. Thirdly, they note that the selection of vocabulary on the subject of the case makes it easier for them to choose language tools for argumentation on the solution of the case, and to be flexible in conducting professional dialogue.

Thus, the case study method is one of the effective tools for the formation of soft skills in the process of professional communication. The practical significance of the research lies in the fact that its results can help to develop new interactive technologies for the formation of soft skills within the framework of the discipline "Foreign language in the professional sphere".

References

1. Flyvbjerg B. Case Study (2011). In: Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln eds. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th edition, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 301-316.
2. Douglas D. (1998). Evidence and Inference in the Comparative Case Study. *Comparative Politics*, pp. 127-145. <https://doi.org/10.2307/422284>
3. Quintão C., Andrade P., Almeida F. (2020). How to Improve the Validity and Reliability of a Case Study Approach? *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, no. 9 (2), pp. 264-275. <https://doi.org/10.32674/jise.v9i2.2026>, <https://elibrary.ru/txtowt>
4. Sharan Merriam B. (1985). Case Study Research in Educational Research: a Review of Selected Literature. *Revue de La Pensée Éducative*, vol. 19, no. 3, pp. 204-217. <https://doi.org/10.11575/jet.v19i3.44167>
5. Yazan B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *Qualitative Report*, no. 20 (2), pp. 134-152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>
6. Harland T. (2014). Exploring case study methodology for higher research education. *Research and Development in Higher Education*, vol. 33, no. 6, pp. 1113-1122. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.911253>
7. Steiner G., Posch A. (2006). Higher education for sustainable development through transdisciplinary case studies: An innovative approach to solving complex real-world problems. *Journal of Cleaner Production*, vol. 14, issues 9-11, pp. 877-890. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.11.054>
8. Aleksandrova D.L., Repina A.V. (2022). Development and use of the case method as one of the forms of control of students' knowledge in the discipline "Taxes". *Nauchnyi Al'manakh Tsentral'nogo Chernozem'ya = Scientific Almanac of the Central Black Earth Region*, no. 1-9, pp. 384-389. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fyxtzr>

9. Porechnaya O.G. (2024). Case-study as a tool of formation of professional skills of future teachers. *Collection of Materials of the 20th International Scientific and Practical Conference of Young Scientists "Urgent Problems of Modern Society Trends Shaping the Future"*. Novosibirsk, Novosibirsk State Technical University Publ., pp. 141-145. <https://elibrary.ru/untwti>
10. Guzueva E.R., Zhamborov A.A., Mutuskhanova R.M. (2021). The use of case method for student training. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture, Education*, no. 1 (86), pp. 77-78. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-186-77-78>, <https://elibrary.ru/zihlxe>
11. Kelch K., Maluppa-Kim M. (2014). Implementing case studies in language teacher education and professional development. *ORTESOL Journal*, vol. 31, pp. 10-18.
12. Osiyanova O.M., Rogozina E.V. (2024). Algorithm of creating a case in foreign language economics students education. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 13, no. 1 (46), pp. 77-81. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cdqtsq>
13. Vikulova L.G., Makarova I.V., Tareva E.G. (2018). Innovative modeling of cases on intercultural communication. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law*, no. 4 (45), pp. 398-404. (In Russ.) <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2018.45.405>, <https://elibrary.ru/ymrubn>
14. Seid A., Rao C. (2013). Applying communicative approach in teaching English as a foreign language: a case study of Pakistan. *Porta Linguarum*, no. 20, pp. 187-203. <https://doi.org/10.30827/Digibug.24882>
15. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2021). Methodological foundations of subject-language integrated learning. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 30-39. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cfuofx>
16. Erina I.A. (2022). Case method as the leading technology of formation of communicative competence. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture, Education*, no. 2 (93), pp. 266-268. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-266-268>, <https://elibrary.ru/fnhjvn>
17. Pirogova L.I. (2023). Theory and practice of using the case method in teaching a foreign language at a university. *Teaching Languages and Cultures in the Paradigm of Humanitarian Education: Collection of Articles Based on the Materials of the 6th International Scientific and Practical Conference*. Moscow, Russian State University for Humanities Publ., pp. 57-73. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gdlzeu>
18. Molchanova T.Yu. (2019). Case method in teaching a foreign language for professional communication. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, no. 40 (278), pp. 220-222. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hxivry>
19. Meyer M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. *Multilingual Matters*, pp. 136-136. <https://doi.org/10.21832/9781800418189-014>
20. Duff P.A. (2014). Case study research on language learning and use. *Annual Review of Applied Linguistics*, pp. 233-255. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000051>
21. Cinque M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, vol. 3, no. 2, pp. 389-427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
22. Loktaeva N.N. (2019). "Soft skills" as an educational category: essence and content. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programs in Education*, no. 4, pp. 28-35. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rytuad>
23. Almbekova O.A. (2012). Changing objectives in teaching foreign languages for professional purposes due to new social requirements. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*, no. 3, pp. 548-552. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pazbbh>
24. Raitskaya L.K., Tikhonova E.V. (2018). Perceptions of soft skills by Russia's university lecturers and students in the context of the world experience. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. seriya: psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 15, no. 3, pp. 350-363. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>, <https://elibrary.ru/ybjiff>
25. Stepanova L.N., Zeer E.F. (2019). Soft skills as predictors of students' life self-fulfillment. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*, vol. 21, no. 8, pp. 65-89. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sqyixp>, <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-8-65-89>

Information about the authors

Tatyana G. Bortnikova, Dr. Sci. (Culturology), Professor, Professor of Foreign Philology and Applied Linguistics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-2947-9409>
tatyana_bort@mail.ru

Marina I. Dolzhenkova, Dr. Sci. (Education), Professor, Head of Cultural Studies and Social and Cultural Projects Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>
dolgenkovam@mail.ru

Corresponding author:

Tatyana G. Bortnikova
tatyana_bort@mail.ru

Received 15.11.2024
Approved 08.02.2025
Accepted 14.02.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Информация об авторах

Бортникова Татьяна Геннадиевна, доктор культурологии, профессор, профессор кафедры зарубежной филологии и прикладной лингвистики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-2947-9409>
tatyana_bort@mail.ru

Долженкова Марина Игоревна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культуроведения и социокультурных проектов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>
dolgenkovam@mail.ru

Для контактов:

Бортникова Татьяна Геннадиевна
tatyana_bort@mail.ru

Поступила в редакцию 15.11.2024
Одобрена после рецензирования 08.02.2025
Принята к публикации 14.02.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-118-131>



Инновация в иноязычном образовании как идея с новыми возможностями

Александр Николаевич Шамов¹ , Елена Николаевна Панкратова² ,

Людмила Николаевна Голованова² *

¹ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»
(Мининский университет)

603005, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1

²ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева»
603155, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, ул. Минина, 24

*Адрес для переписки: ggluda88@gmail.com

Аннотация

Актуальность. Рассмотрены факторы, воздействующие на организацию иноязычной подготовки студентов в техническом вузе, способных к созданию инновационных продуктов в соответствии с целями, поставленными перед системой высшего образования. Цель исследования – проанализировать теоретическое осмысление понятия «инновация» в его методологических аспектах в рамках языкового образования в техническом вузе, выявить перспективы инновационного решения в области совершенствования некоторых аспектов содержания иноязычного образования.

Материалы и методы. Использовался комплекс теоретических методов: а) изучение и анализ лингводидактических публикаций и философских работ по теме «Инноватика»; б) изучение опыта использования инновационных приемов и форм работы в зарубежных технических университетах; в) наблюдение за педагогической деятельностью отдельных преподавателей иностранного языка и преподавателей профильных дисциплин за использованием ими инновационных приемов и форм работы в учебном процессе; г) апробация отдельных инновационных приемов в собственной практике работы по преподаванию иностранного языка в техническом университете.

Результаты исследования. Выдвинуто предположение о необходимости отображения использования комплекса различных видов знаний: теоретических, онтологических, эмпирических знаний конкретных научных дисциплин и метазнаний, возникших как результат взаимодействия и конвергенции разных наук. Дано предположение о необходимости использовать комплекс знаний (онтологических, теоретических, эмпирических, модельно-проектных, тестологических, обыденных), которые манифестируются в профессионально-значимых текстах и дискурсах при профессионально-ориентированной иноязычной подготовке в техническом вузе. Возникает необходимость использования в иноязычной подготовке различных текстов по объему, своему характеру и жанрам, в том числе художественных текстов с целью трансляции культурологических смыслов. Описаны организационные аспекты в иноязычной подготовке студентов вуза, а также субъектные детерминанты преподавателя и студента, характерные для инновационного образовательного процесса.

Выводы. На основании синтеза полученного гетерогенного знания можно эффективно построить информационную модель. Она будет адекватной и продуктивной в учебной деятельности по обучению иностранному языку в решении коммуникативно-когнитивных задач.

Ключевые слова: инновационная педагогика, иноязычная коммуникативная компетенция, тезаурус, знания, иностранный язык, технический вуз, искусственный интеллект

Благодарности. Выражаем признательность анонимным рецензентам за профессиональную поддержку и рекомендации по работе над исследованием.

Финансирование. Отсутствует.

Вклад в авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Шамов А.Н., Панкратов Е.Н., Голованова Л.Н. Инновация в иноязычном образовании как идея с новыми возможностями // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 118-131. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-118-131>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-118-131>

Innovation in a foreign language education as an idea with new opportunities

Alexander N. Shamov¹ , Elena N. Pankratova² , Lyudmila N. Golovanova² *

¹Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

1 Ulyanov St., Nizhny Novgorod, 603005, Russian Federation

²Nizhny Novgorod State Technical University n.a. R.E. Alekseev

24 Minin St., Nizhny Novgorod, 603115, Russian Federation

*Corresponding author: ggluda88@gmail.com

Abstract

Importance. The factors influencing the organization of foreign language training of students in a technical university, capable of creating innovative products in accordance with the objectives of higher education, are analyzed. The purpose is to analyze the concept “innovation”, its theoretical understanding within the framework of language education at a technical university, to identify the prospects for innovative solutions in improving some aspects of the content of education.

Materials and Methods. The a set of theoretical methods is used: a) studies and analysis the linguodidactics publications and philosophical works on the nnovation topic; b) studying the experience of using innovative techniques and forms of work in foreign technical universities; c) the observation of teaching activities of both foreign language and technical disciplines; d) testing innovative methods in teaching foreign languages to technical universities students.

Results and Discussion. It is suggested that it is necessary to display the use of a different types set of knowledge: theoretical, ontological, empirical knowledge of specific scientific disciplines and meta-knowledge that arose as a result of the interaction and convergence of different sciences. It is suggested that it is necessary to use a set of knowledge (ontological, theoretical, empirical, model-projective, testological, everyday), which manifest themselves in professionally significant texts and discourses during professionally oriented foreign language training at a technical university. There is a need to use various texts in foreign language preparation in terms of volume, nature and genres, including literary texts in order to translate cultural meanings. The organizational as-

pects in the foreign language training of university students are described, as well as the subjective determinants of the teacher and student, the innovative educational process characteristic.

Conclusion. Based on the obtained heterogeneous knowledge synthesis, it is possible to effectively build an information model. It will be adequate and productive in teaching a foreign language in solving communicative and cognitive tasks.

Keywords: innovative pedagogy, foreign communicative competence, thesaurus, knowledge, foreign language, technical university, artificial intelligence

Acknowledgments. We express our gratitude to anonymous reviewers for professional support and recommendations on the research work.

Funding. None.

Author's Contribution: undivided co-authorship.

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

For citation: Shamov, A.N., Pankratova, E.N., & Golovanova, L.N. (2025). Innovation in a foreign language education as an idea with new opportunities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 118-131. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-118-131>

АКТУАЛЬНОСТЬ

За последнее время система иноязычной подготовки в техническом вузе продемонстрировала способность быстро адаптироваться к сменяющимся внешним факторам: а) вынужденный переход занятий в онлайн режим; б) открытие новых направлений подготовки специалистов и подготовка лингвистического обеспечения по языку по данному направлению; в) внедрение новых образовательных платформ, в том числе и по иностранному языку; г) внедрение в учебный процесс искусственного интеллекта.

Перспективы решения инновационных педагогических задач в сфере иноязычной подготовки в технических вузах находятся в фокусе внимания ученых-исследователей и педагогов-практиков. Данное обстоятельство можно объяснить рядом факторов: а) смещением акцентов в социальном заказе общества на подготовку не только высококвалифицированных технических кадров, но и кадров, способных к инновационной творческой деятельности и к созданию инновационного продукта; б) необходимостью теоретического осмысления роли инновации в образовательном процессе и реализацией компетентного подхода на всех уровнях иноязычной подготовки инженерных кадров; в) широким внедрением ИКТ-технологий в обуче-

ние каждому аспекту иноязычной деятельности на всех этапах иноязычной подготовки как в средней школе, так и в высшем учебном заведении.

Поставленная задача требует теоретического осмысления, апробации и внедрения в систему иноязычной подготовки широкого круга инновационных решений в рамках компетентного подхода.

В соответствии с последними Федеральными государственными стандартами целью в техническом вузе при подготовке инженерных кадров является развитие целевых профессиональных компетенций, развивающихся на основе способности к творчеству, критическому мышлению, умению разрабатывать коммуникативные стратегии для решения проблем и применения их на практике в ходе широкого обсуждения с коллегами по работе, в будущем возможно и с зарубежными специалистами.

Цель исследования заключается в теоретическом осмыслении понятия «инновация» в его различных методологических аспектах в рамках языкового образования в техническом вузе, в возможности выявить перспективы инновационного решения в области совершенствования некоторых аспектов содержания иноязычного образования, а затем переноса сформированных умений в сферу будущей профессиональной деятельности

студента, но уже как специалиста, инженера, производственника.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Нами использовался комплекс теоретических методов: а) изучение и анализ лингводидактических публикаций и философских работ по теме «Инноватика»; б) изучение опыта использования инновационных приемов и форм работы в зарубежных технических университетах; в) наблюдение за педагогической деятельностью отдельных преподавателей иностранного языка и преподавателей профильных дисциплин за использованием ими инновационных приемов и форм работы в учебном процессе; г) апробация отдельных инновационных приемов в собственной практике работы по преподаванию иностранного языка в техническом университете.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Термин «инновация» был введен Й.А. Шумпетером. Сам термин является междисциплинарным и отражает сложный многоаспектный феномен человеческой деятельности. Ученый рассматривает феномен как «новую комбинацию ресурсов из существующих знаний, методик, теорий, положений <...> изготовление, внедрение, освоение, получение еще неизвестного»¹.

В области экономической науки «инновация» включает следующие аспекты, которые могут быть внедрены и в образовательную сферу в рамках профессионально ориентированной подготовки специалистов технической направленности. Используемые инновации могут быть направлены: а) на эффективное созидание; б) на внедрение новых инновационных решений, приемов, способов работы по овладению разными учебными дисциплинами, включая дисциплину «Ино-

странный язык»; в) на особый вид акцентуации, ориентированный на динамику, движение вперед, развитие навыков и умений работать по-новому.

Понятие «инновация» в педагогике можно рассматривать как: а) новое решение; б) оригинальная, нестандартная комбинация новой идеи; в) объективная и субъективная новизна; г) успешное приложение новых средств и методов; д) введение улучшенного процесса обучения за счет новых методов, технологий, стратегий и тактик в практике обучения иностранному языку студентов технического вуза, удовлетворяющих существующие потребности студентов и адаптированных к условиям рынка [1]. Как видно из приведенных выше характеристик, инновации – это результат творческой деятельности сознания, в первую очередь, преподавателей и студентов, будущих инженеров. Такое творчество ведет к реальному преобразованию учебного процесса по неродному языку. Для студентов – это реальная возможность выучить язык по-новому, с использованием новых приемов и способов работы. Такое новое пригодится молодому инженеру в будущей профессиональной деятельности на конкретном предприятии. Инновационные приемы и способы на занятиях по иностранному языку помогут студентам технических вузов по-новому анализировать и синтезировать, предвидеть и преобразовывать действительность². Для практической деятельности инженера это очень важно. Использование таких приемов и способов обучения превращает студентов в творчески мыслящую, познающую и самопознающую личность.

Философы, психологи, социологи, специалисты в области когнитивистики связывают осмысление феномена «инновация» с такой междисциплинарной категорией, как «информация». Информация, в свою очередь, сопрягается с категорией «знание». Процесс зарождения и внедрения инновации включа-

¹ Шумпетер Й.А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / пер. с нем. В.С. Автономова, М.С. Любского, А.Ю. Чепуренко. Москва: Эксмо, 2008. С. 122-123.

² Шацкая И.В. Концепция стратегического управления кадровым обеспечением инновационного развития: дис. ... д-ра экон. наук. Москва, 2021. 395 с.

ет в себя анализ потребления, переработку информации, инициирует создание нового знания и распространение его как значимого и полезного явления [2].

Как видим, информация непрерывно циркулирует в сфере порождения нового знания, создания инноваций и их внедрения в практику работы. Динамика роста значимости научных знаний непрерывно возрастает. Современный образовательный процесс по иностранному языку в техническом вузе и по профильным дисциплинам связан с циркулированием большого объема разного рода информации. Вследствие быстрого роста объема научных знаний повышаются и требования к компетентностям специалистов технического профиля. Специалисты такого профиля призваны использовать информацию, генерировать новые идеи для получения новых знаний, опираясь на механизм инференции. Знания всегда важны, особенно в современных условиях. Это связано с внедрением новой техники, с использованием в производстве все новых и новых технологий. Описание новых технологий из дружественных стран дается на иностранном языке, чаще всего на английском.

Принимая во внимание трактовку инновации как способа мыслить по-новому, как способность действовать инновационно, предполагается, что в мыслительном процессе начинающего инженера уже заложена основа нового способа осуществления деятельности. С полным правом можно утверждать, что всякую инновацию можно рассматривать как новую, значимую идею с новыми научными смыслами, возможностями и с новыми ожидаемыми результатами.

Условием успешного технологического прорыва является взаимодействие технологических и когнитивных изменений. В индустриальном и постиндустриальном обществе залогом такой связи является система образования. В условиях информационного общества и в так называемой экономике знаний система образования является частью открытой, инновационной образовательной среды. Исследованию тенденций и перспектив раз-

вития инновационного образования посвящены работы отечественных и зарубежных исследователей [3–7].

Современная система образования органично поддерживает процесс образования человека на всех его этапах. Необходимо отметить: на всех уровнях образовательного процесса действующая система призвана удовлетворять потребностям мирового и регионального рынка труда технических специалистов. Разработка концепций для конкретных направлений, например, ИКТ, искусственный интеллект, атомная энергетика, экология, осуществляется на основе использования инструментов и выводов, разработанных философской наукой. В результате чего наблюдается процесс взаимодействия теоретических, онтологических, эмпирических знаний в конкретных научных дисциплинах и метазнаниях, возникших как результат взаимодействия и конвергенции разных наук.

В трудах современных отечественных философов знания рассматриваются составляющей основой технико-технологических наук. Их можно подразделить на: а) онтологические знания, определяющие методы и предмет исследования; б) теоретические знания, включающие различные области наук и аккумулирующие их потенциал, создающие методологические подходы; в) модельно-проективные знания, представляющие семантическую репрезентацию модельно-проектной деятельности инженера (манифестируются в виде инструкций, чертежей и т. д.); г) эмпирические знания, полученные из практического опыта работы; д) тестологические знания, используемые для проверки.

В этой системе особую роль играют метатеоретические знания, которые позволяют соотносить технико-технологические знания с другими теоретическими знаниями, создавая комплексную оценку технико-технологических инноваций. Большой интерес представляет и обыденное знание, свойственное на данном этапе развития определенной социокультурной общности людей [8].

Для решения задач коммуникативного обучения иностранному языку первостепенное значение имеют процедурные знания. В процедурных знаниях можно выделить два вида знаний: 1) знания о разворачивании действия (выполнение действия, способ его реализации); 2) знания о возможном результате, состоянии, к которому приводит выполнение такого действия. Выполняемые действия носят практический характер. Все речевые (коммуникативные) действия на новом языке как раз и построены на таких практико-ориентированных действиях.

Знания, представленные на рис. 1, выступают в виде предмета иноязычной коммуникации на занятиях по иностранному языку в контексте специальности, и в рамках когнитивно-коммуникативного подхода в обучении языку. При обучении иностранному языку знания составляют информацию в виде иноязычных текстов и дискурсов, являясь основой для функционирования иноязычного тезауруса и

формирования иноязычной коммуникативной компетенции с профессионально ориентированным контекстом (профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция: ПОИКК). Использование инновационных приемов осуществляется при формировании компонентов иноязычной коммуникативной компетенции в процессе языковой подготовки и определяется особенностями иноязычной информации, которую студенты усваивают на занятиях по практике иностранного языка.

В процессе структурирования тезауруса, когда объектом речи выступают теоретические, онтологические и эмпирические знания, эффективным и целесообразным инновационным приемом является интерактивная презентация на изучаемом языке. Она сопровождается комментированием и последующим обсуждением на практических занятиях по иностранному языку, на занятиях по специальным и профильным учебным дисциплинам.



Рис. 1. Архитектоника знаний коммуникативно-когнитивной деятельности субъекта в процессе формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции

Fig. 1. Knowledge architectonics of the communicative and cognitive activity of the subject in the process of formation of the professionally oriented foreign language communicative competence

Источник: составлен авторами на основе [8].

Source: compiled by the authors on the basis of [8].

В ходе комментирования и организованной иноязычной дискуссии на основе отработанных текстов особое внимание уделяется формированию медиативной компетенции. Такая компетенция ответственна за осуществление бесконфликтного взаимодействия между участниками дискуссии. Развитие медиативной компетенции базируется на упражнениях на интеракцию информации, сообщенную третьими лицами. Одним из важных приемов при этом является предоставление безальтернативной лексики. Использование такого приема в корпусе англоязычных текстов с помощью искусственного интеллекта способствует накоплению точного, адекватного, релевантного лексического запаса безальтернативной терминологической лексики.

Комплекс вышеописываемых видов знаний позволяет поэтапно изменять фундаментальные модели восприятия событий, преодолевать коммуникационный барьер, активизировать познавательную деятельность обучаемых. Обогащение информационной ментальной модели технологической сферы, увеличение ее когнитивной сложности позволяет сформировать у студентов технических университетов инновационную чувствительность специалиста, воспринимать и создавать на этой основе что-то новое. Многосторонность накопленного знания закладывает одновременно основу профессиональной культуры будущих технических специалистов.

В аспекте иноязычной подготовки студентов технического вуза представляется целесообразным обеспечить максимальную полную языковую манифестацию вышеуказанных видов знания в рамках содержания обучения неродному языку. Разные виды знаний (лингвистические, тематические (предметные)), социокультурные, профессиональные, получаемые средствами иностранного языка, объективизируются на практике в виде специальных текстов и дискурсов различных жанров, различных стилей (научных и публицистических). Такие тексты

и дискурсы создают прочную основу, базу для комплексного формирования речевых навыков, умений и компетенций. Молодые инженеры приобретают при этом важные личностные качества и профессионально-значимые смыслы в своей предстоящей деятельности. Процесс становления комплексных, профессионально-значимых личностных смыслов способствует формированию богатой информационной базы. Такая информационная база и профильная информация, полученная по другим специальным дисциплинам, позволяет специалисту в будущем всесторонне анализировать каждый технико-технологический феномен, определять потенциальные возможности развития (инновации) на предприятии, где трудятся выпускники технических университетов.

В обучении иностранному языку в техническом вузе нельзя игнорировать и обыденные знания. Они приобретаются через тексты публицистического стиля, через произведения художественной литературы. Транслируя социально-культурные смыслы иноязычной общности, такие тексты и дискурсы позволяют студентам полнее осознать ценности иноязычной социокультурной общности, глубже понимать ценностные ориентиры в своей собственной культуре, в культуре производственных отношений на предприятии.

В основе социокультурного подхода лежит культурологическая социологизация личности в языковой подготовке студента как социально активного субъекта. Социокультурный подход в профессионально ориентированной иноязычной подготовке студентов в высшей технической школе ориентирован на его поликультурное развитие. Это можно достичь посредством со-изучения базовых концептов родной и иной культур, включая специфику употребления языковых форм и учета особенностей социокультурных явлений и процессов, оказывающих влияние на гуманитарную составляющую студента. Такой подход в подготовке будущих технических специалистов обеспечивает осознание

личностью студента особенностей общекультурных и национальных концептов путем сопоставления социокультурных явлений национального и мирового уровня [9].

Осваивая опыт разработки и имплементации инновации в технике и экономике других стран, студент не только совершенствует свою лингвистическую и языковую компетенцию, но и получает мощный стимул для развития воображения и собственной креативности. Примером текстов, способствующих формированию профессионального тезауруса, является научная фантастика. Научная фантастика выполняет эстетико-когнитивную функцию. Она позволяет давать личностную оценку явлениям, индивидуально выбирать языковые средства. Являясь синтезом научного и художественного способа создания картины мира, восприятие научной фантастики задействует не только когнитивно-коммуникативные процессы, связанные с языком, но и воображение, а также творческое мышление будущих инженеров. Когнитивные структуры (мышление, память) неразрывно связаны между собой в процессе усвоения, переработки, трансформации информации и выработки на этой основе нового знания. Различные направления научной мысли в сознании студентов объясняются знаниями из разных наук (философии, психологии, когнитивистики). Они тесно взаимодействуют в сознании молодого инженера, являются существенным источником инновации для лингводидактики. Примером взаимодействия разных областей научного знания выступает концепция о тезаурусной динамике М.К. Петрова. Одной из ключевых идей исследования М.К. Петрова является идея о динамическом развитии тезауруса, или концептуальной сферы человека. Здесь происходит естественное обогащение системы смыслов (когнитивной системы человека). И это происходит благодаря общению на родном и иностранных языках [10].

В контексте изучения языков, в том числе и иностранного, М.К. Петров обращает внимание на преимущество такого лингвистического понятия, как «тезаурус» [11]. Те-

заурус определяется как повседневное *когнитивное средство общенациональной коммуникации*. Философы языка и культурологи выделяют неизменную структуру общенационального естественного языка с универсальными грамматическими правилами и научным тезаурусом. Профессиональный тезаурус будущего инженера формируется с помощью родного языка на профильных дисциплинах и частично с помощью иностранного языка. Формирование и расширение тезауруса студентов технического университета происходит *позитивно*: тезаурус школьника → постшкольника → тезаурус взрослого человека, связанного со специализацией → тезаурус будущего исследователя в определенной научной деятельности. Внутри тезауруса, связанного со специализацией, отмечается тезаурус дисциплинарного сообщества и научных групп. Как видим, происходит последовательное и постоянное расширение тезауруса участвующих субъектов: студентов технического университета – начинающих инженеров – опытных производственников. В начале становления специалиста расширение тезауруса начинается с объема повседневных, культурных связей и продолжается до объема концептов научной и производственной деятельности. *Упорядоченные научные знания* позволяют постепенно изменять у выпускников технического вуза *фундаментальные модели восприятия событий, преодолевать коммуникационные барьеры и активизировать их познавательную деятельность*.

М.К. Петров делает акцент на упорядоченную, устойчивую и в то же время гибкую, безразмерную динамику тезаурусной модели деятельности. Такая модель во многом зависит от особенностей освоения культуры в широком смысле слова (иноязычной и родной). Это говорит о «человекоразмерности», что дает широкий простор для разных видов деятельности (познавательной, иноязычной, инженерной, исследовательской) и является питательной средой для развития воображения и расширения ментальных возможностей личности студента технического вуза. «Че-

ловекоразмерность» позволяет, в свою очередь, соединять отдельные единицы информации в целостный образ, преобразовать его потом в определенную творческую деятельность [11; 12].

Инновационный потенциал идей М.К. Петрова не до конца исчерпан в области лингводидактики, о чем свидетельствуют исследования последних лет отечественных ученых. К приобретению новых знаний и овладению приемами инновационной деятельности как на занятиях по иностранному языку, так и в будущей инженерной деятельности широко привлекаются эмоциональная и рефлексивная сферы деятельности обучающихся [11; 13; 14].

Эффективность инновационного процесса в обучении иностранному языку в техническом университете во многом зависит от адекватного выбора средств и методов организации самого иноязычного образовательного процесса. Формы и методы разрабатываются в рамках наиболее перспективных направлений, к которым относятся: а) активизация использования смешанного обучения (аудиторные занятия и работа в веб-зоне); б) внедрение кооперативного обучения и экспертного обучения с привлечением специалистов выпускающих кафедр и предприятий-партнеров; в) организация личностного общения на изучаемом языке в диалоговом и научно-исследовательском пространстве учебного заведения.

Инновации и их польза в обучении иностранному языку в непрофильном вузе зависят от: 1) степени вовлеченности субъектов образовательного процесса (студента, преподавателя, предприятия-партнера, заказчика); 2) вариативности методов обучения иностранному языку в студенческой аудитории; 3) сбалансированности использования разных форм и режимов обучения. Конкретное соотношение форм и методов обучения является прерогативой вуза и во многом зависит от направления подготовки специалистов. Элементы профессиональной подготовки студентов технического университета входят в структуру иноязычного содержания обучения языку

через: а) профильно-ориентированные тексты; б) специально отобранный и организованный терминологический словарь; в) обсуждение профессиональных ситуаций; г) овладение умениями фиксировать в письменной форме содержание специальных текстов; д) умения организовать полученную информацию и использовать ее как предметную базу для профессионального общения.

Предлагаемая интерпретация инновационной деятельности могла бы быть с успехом принята во внимание по определению структуры профессионального технического образования в целом или системы образования по конкретному направлению подготовки кадров с учетом ее специфики и требований государства и потребностей потенциальных работодателей.

Реализация когнитивных, коммуникативных, интегрирующих функций познания и осмысления, готовность к изменению стиля мышления, с которыми студенты технического университета сталкиваются на занятиях по иностранному языку, позволяет будущим специалистам технического профиля развивать широкие способности в области инженерной деятельности. Такой процесс будет осуществляться уже через качественное овладение профильными дисциплинами. Инженерная деятельность – это всегда сложное, многогранное и комплексное явление. Комплексный характер деятельности молодого инженера как раз и проявится в будущем, в его умениях одновременно планировать, проектировать, производить, использовать многосложные инженерные продукты, знать процессы и системы определенного производства в соответствии с динамикой запросов рынка труда и потребностей страны в продуктах и товарах, производимых в конкретной технологической системе. Определенную лепту в формирование названных умений вносит и учебная дисциплина «Иностранный язык» с ее инновационными приемами, способами и формами работы, с ее интеллектуальным багажом и когнитивным потенциалом студента. Элементы инновационности в учебной деятельности студента на

занятиях по иностранному языку и на занятиях по профильным дисциплинам как раз и обеспечивают инновационность, самостоятельность в деятельности как хорошо подготовленного инженера.

Одним из средств по реализации инновационных приемов, способов и техник в образовательном процессе по иностранному языку может служить педагогическая интерпретация использования ИКТ-технологий по усвоению аспектов изучаемого языка и видов речевой деятельности (продуктивных и рецептивных).

Современный образовательный процесс по иностранному языку с самого начала предполагает включение широкого спектра информационных и коммуникационных технологий. К настоящему времени в диссертационных исследованиях и научных работах по методике преподавания иностранных языков доказательно изложены примеры эффективного использования ИКТ-технологий для решений конкретных дидактических задач [15; 16; 17], например, обучению различным аспектам иноязычной речевой и информационной деятельности, профессиональной терминологии, видам речевой деятельности на языке, особенно продуктивным: диалогической и письменной речи, использованию графики и визуализации в организации и представлении профессиональной информации на изучаемом языке [18–20].

Возможна и более глобальная постановка вопроса о значимости ИКТ-технологий. В работах П.В. Сысоева и представителей его научной школы постулируется присутствие нового субъекта образовательного процесса, а именно, искусственного интеллекта. Большинство современных исследователей полагают, что эффективность использования ИКТ-компетенции требует от каждого преподавателя формирования личностной позиции в отношении возможности применения таких инструментов в своей профессиональной деятельности в стенах технического университета. Это приводит к совершенствованию ИКТ-компетенций преподавательского состава, адекватной мотивированности всех субъектов образовательного процесса к использованию та-

ких технологий как одного из инновационного инструмента в образовательном процессе в техническом университете [21–23].

В этой связи необходимо отметить противоречие между потенциальной мультивариативностью использования ИКТ-технологий для решения дидактических задач и недостаточным уровнем мотивированности преподавателей по использованию ИКТ-технологий. Разрешение и преодоление такого противоречия требует индивидуальных педагогических усилий преподавателей, исследователей-практиков. Такое направление представляется перспективным в повышении эффективности инновационного процесса в обучении общеобразовательным дисциплинам, включая иностранный язык, а также профильным и специальным дисциплинам.

В субъект-субъектном диалогическом взаимодействии «преподаватель – студент» преподаватель выступает инициатором новых идей в рамках иноязычного образовательного процесса и реализует функцию «посредника» в осознанном профессиональном самоопределении будущего специалиста [24]. Преподаватель должен, на наш взгляд, обладать определенным комплексом личностных характеристик. К их числу можно отнести: а) эмоциональную устойчивость и саморегуляцию; б) творческое самовыражение; в) инновационную активность; г) инновационное поведение; д) непрерывное наращивание интеллектуальной активности; е) способность балансировать на пересечении нескольких областей знаний; е) независимое новаторство.

Эффективность инновационного процесса от его зарождения до внедрения инновации определяется адекватным уровнем характеристик субъекта профессиональной деятельности. Соответственно, специалист должен обладать способностью: 1) видеть проблемные ситуации; 2) уметь формулировать проблемы; 3) выдвигать гипотезы, верифицировать их; 4) генерировать новые идеи. Важна и необходима здесь способность имплементировать сгенерированные идеи в выполняемую деятельность. В нашем случае имплементация осуществляется в иноязычную речевую дея-

тельность, а затем – в будущую инженерную и производственную деятельность.

В организации иноязычного образования в непрофильном вузе указанные выше требования предполагают формирование и таких субъектных характеристик у студентов, как: 1) умение «поглощать» поток поступающей информации; «поглощать» в рамках текущего исследования интерпретируется как постоянное стремление / обоснованная необходимость получить новый когнитивный опыт, возможность адаптировать его под существующий опыт; 2) восприятие профессионально-релевантных источников информации со смылосодержащей основой; 3) способность интерпретировать профессионально ориентированные источники информации с точки зрения многообразия предметных взаимосвязей.

На основе синтеза полученного гетерогенного знания важно построить эффективную информационную модель адекватно поставленной продуктивной, преобразовательной деятельности при решении коммуникативно-когнитивных задач производственного характера.

ВЫВОДЫ

Инновационная педагогика тесно связана с внедрением инновационных приемов и технологий, влияющих на организацию иноязычной подготовки студентов в техническом вузе. Использование информационно-коммуникативных технологий как основной тенденции в процессе подготовки студентов технико-технологического профиля на современном этапе позволяет эффективно использовать такие инновационные приемы, как: а) комментирование; б) интерактивная презентация; в) медиация. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции происходит за счет развития комплекса технических и метакогнитивных знаний. Результативность формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, профессионального тезауруса субъекта коммуникативно-когнитивной деятельности зависит в определенной мере от инновационных приемов в обучении иностранному языку.

Список источников

1. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы. Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2011. 272 с. <https://elibrary.ru/zxstvd>
2. Каракозова Е.Н. Методика обучения студентов технического вуза работе с иноязычной профессионально-ориентированной информацией: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2023. 216 с. <https://elibrary.ru/hvdtkd>
3. Groton D.B., Spadola C.E. Variability, visuals and interaction: online learning recommendations from social work students // Social work education. 2022. № 41 (2). P. 157-165. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1806997>
4. Fuhrmann J.T. Endlose Theorie: Zur Relevanz im Kontext von Big Data // Berliner Journal für Soziologie. 2023. Vol. 33. P. 319-350. <http://doi.org/10.1007/s11609-023-00502-3>
5. Hussin A.A. Education 4.0 made simple: ideas for teaching // International Journal of Education and Literacy Studies. 2018. № 6 (3). P. 92-98. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.3p.92>
6. MacNeill Sh., Johnston B. The digital university in the modern age: a proposed framework for strategic development // Compass: Journal of Learning and Teaching. 2013. № 4 (7). P. 1-5. <http://doi.org/10.21100/compass.v4i7.79>
7. Schulz T. Capital formation by education // Journal of Political Economy. 1960. № 68 (6). P. 571-583. <https://doi.org/10.1086/258393>
8. Лебедев С.А., Гетманова А.Д., Григорян А.А., Жукова Е.А., Казарян В.П., Мелик-Гайказян И.В., Перминов В.Я., Твердынин Н.М., Тищенко П.Д. Философия математики и технических наук. Москва: Академ. проект, 2020. 779 с. <https://elibrary.ru/qwnfsz>

9. Варламова Е.Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2021. 511 с. <https://elibrary.ru/zbrripq>
10. Петров М.К. Философские проблемы «науки о науке». Предмет социологии науки. Москва: РОС-СПЭН, 2006. 624 с. <https://elibrary.ru/qwlnjx>
11. Петров М.К. Самосознание и научное творчество. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 1992. 272 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001644785>
12. Огурцов А.П. Наука в перспективе тезаурусной динамики (М.К. Петров как философ науки) // Эпистемология и философия науки. 2007. Т. 13. № 3. С. 211-221. <https://elibrary.ru/luqbaf>
13. Чернышов С.В. Иноязычный эмоциональный опыт общения как основа развития эмоционального интеллекта // Шатиловские чтения. Научное методическое наследие и перспективы развития иноязычного образования: сб. науч. тр. Санкт-Петербург, 2023. С. 352-361. <https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/id23-699>, <https://elibrary.ru/oacuzo>
14. Чернышов С.В., Шамов А.Н. Теория и методика обучения иностранным языкам. Москва: КНОРУС, 2022. 442 с.
15. Ключихин В.В. Методика обучения студентов коллокациям на основе корпусных технологий искусственного интеллекта (английский язык, языковой факультет): дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2024. 153 с. <https://elibrary.ru/litirr>
16. Хмаренко Н.И. Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» с использованием ИКТ (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2023. 253 с. <https://elibrary.ru/kerwat>
17. Юзбашева Э.Г. Методика обучения студентов грамматическим средствам общения на основе реализации иноязычных интернет-проектов (английский язык, языковой факультет): дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2023. 228 с. <https://elibrary.ru/ejkkoll>
18. Вороховов А.В., Плисов Е.В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11. № 3. С. 5-23. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-3-5>, <https://elibrary.ru/omkohm>
19. Чванова М.С. Функциональные возможности цифровой образовательной экосистемы для активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 1043-1062. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1043-1062>, <https://elibrary.ru/rzuauz>
20. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О. Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 559-588. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>, <https://elibrary.ru/jazkme>
21. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
22. Сысоев П.В. Технология искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6-16. <https://elibrary.ru/qfmzhw>
23. Сысоев П.В., Твердохлебова И.П. Искусственный интеллект в обучении иностранным языкам: новые возможности и новые вызовы // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 2-5. <https://elibrary.ru/lwjoaa>
24. Козлова Т.А., Сулима И.И. ТанDEM антропологии и философии образования как почва формирования профессиональной аутентичности // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11. № 2 (43). С. 14-27. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-2-14>, <https://elibrary.ru/iziyyt>

References

1. Yagolkovskii S.R. (2011). *Psychology of Innovation: Approaches, Models, Processes*. Moscow, Higher School of Economics Publishing House, 272 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zxstvd>

2. Karakozova E.N. (2023). *Metodika obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza rabote s inoyazychnoi professio-nal'no-orientirovannoi informatsiei. Cand. Sci. (Education) diss.* Tambov, 216 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hvdtkd>
3. Groton D.B., Spadola C.E. (2022). Variability, visuals and interaction: online learning recommendations from social work students. *Social Work Education*, no. 41 (2), pp. 157-165. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1806997>
4. Fuhrmann J.T. (2023). Endlose theorie: Zur Relevanz im Kontext von Big Data. *Berliner Journal für Soziologie*, vol. 33, pp. 319-350. (In German) <http://doi.org/10.1007/s11609-023-00502-3>
5. Hussin A.A. (2018). Education 4.0 made simple: ideas for teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, no. 6 (3), pp. 92-98. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.3p.92>
6. MacNeill Sh., Johnston B. (2013). The digital university in the modern age: a proposed framework for strategic development. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, no. 4 (7), pp. 1-5. <http://doi.org/10.21100/compass.v4i7.79>
7. Schulz T. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, no. 68 (6), pp. 571-583. <https://doi.org/10.1086/258393>
8. Lebedev S.A., Getmanova A.D., Grigoryan A.A., Zhukova E.A., Kazaryan V.P., Melik-Gaikazyan I.V., Perminov V.Ya., Tverdnyin N.M., Tishchenko P.D. (2020). *Philosophy of Mathematics and Technics*. Moscow, Akademicheskij proekt Publ., 779 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qwnfsz>
9. Varlamova E.Yu. (2021). *Sistema professional'noi yazykovoï podgotovki studentov v polikul'turnoi srede vuza. Dr. Sci. (Education) diss.* Moscow, 511 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zbrpq>
10. Petrov M.K. (2006). *Philosophical Problems of the "Science of Science". The Subject of Sociology of Science*. Moscow, ROSSPEN Publ., 624 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qwlnjx>
11. Petrov M.K. (1992). *Self-awareness and Scientific Creativity*. Rostov-on-Don, Rostov State University Publ., 272 p. (In Russ.) URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001644785>
12. Ogurtsov A.P. (2007). Science in the perspective of thesaurus dynamics (M.K. Petrov as a philosopher of science). *Epistemologiya i filosofiya nauki = Epistemology and Philosophy of Science*, vol. 13, no. 3, pp. 211-221. (In Russ.) <https://elibrary.ru/luqbaf>
13. Chernyshov S.V. (2023). Foreign language emotional communication experience as the basis for the development of emotional intelligence. *Sbornik nauchnykh trudov «Shatilovskie chteniya. Nauchnoe metodicheskoe nasledie i perspektivy razvitiya inoyazychnogo obrazovaniya» = Proceedings of Scientific Papers "Shatilov Readings. Scientific and Methodological Heritage and Perspectives of Foreign Language Education Development"*. St. Petersburg, pp. 352-361. (In Russ.) <https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/id23-699>, <https://elibrary.ru/oacuzo>
14. Chernyshov S.V., Shamov A.N. (2022). *Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages*. Moscow, KNORUS Publ., 442 p. (In Russ.)
15. Klochikhin V.V. (2024). *Metodika obucheniya studentov kollokatziyam na osnove korpusnykh tekhnologii iskustvennogo intellekta (angliiskii yazyk, yazykovoï fakul'tet). Cand. Sci. (Education) diss.* Tambov, 153 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/litirr>
16. Khmarenko N.I. (2023). *Obuchenie studentov inoyazychnoi pis'mennoi rechi na osnove pedagogicheskoi tekhnologii «obuchenie v sotrudnichestve» s ispol'zovaniem IKT (angliiskii yazyk, yazykovoï vuz). Cand. Sci. (Education) diss.* Tambov, 253 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kerwat>
17. Yuzbasheva E.G. (2023). *Metodika obucheniya studentov grammaticheskimi sredstvami obshcheniya na osnove realizatsii inoyazychnykh internet-proektov (angliiskii yazyk, yazykovoï fakul'tet). Cand. Sci. (Education) diss.* Tambov, 228 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ejkkoll>
18. Vorokhobov A.V., Plisov E.V. (2023). The theoretical aspects of the practice of implementing a virtual learning environment. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*, vol. 11, no. 3, pp. 5-23. (In Russ.) <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-3-5>, <https://elibrary.ru/omkohm>
19. Chvanova M.S. (2023). Digital educational ecosystem's functional abilities for promotion of master's degree students' research and innovative activities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 5, pp. 1043-1062. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1043-1062>, <https://elibrary.ru/rzuauz>
20. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Evstigneev M.N., Polyakov O.G., Evstigneeva I.A., Sorokin D.O. (2024). A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training. *Vestnik Tambovskogo*

- universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities, vol. 29, no. 3, pp. 559-588. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>, <https://elibrary.ru/jazkme>
21. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 10, pp. 9-33. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
22. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence technologies in teaching a foreign language. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 6-16. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qfmzhw>
23. Sysoyev P.V., Tverdokhlebova I.P. (2023). Artificial intelligence in foreign language teaching: new opportunities and new challenges. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 2-4. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lwjoaa>
24. Kozlova T.A., Sulima I.I. (2023). Tandem of philosophical anthropology and philosophy of education as a soil for the formation of professional identity. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*, vol. 11, no. 2, pp. 14-27. (In Russ.) <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-2-14>, <https://elibrary.ru/iziyyt>

Информация об авторах

Шамов Александр Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Теории и практики иностранных языков и лингводидактики», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-4880-0384>

Scopus Author ID: 55697418600

shamov1952@yandex.ru

Панкратова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, г. Нижний Новгород, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-5009-9315>

Scopus Author ID: 57216844319

keibusan@gmail.com

Голованова Людмила Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, г. Нижний Новгород, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0000-3050-7740>

ggluda88@gmail.com

Для контактов:

Голованова Людмила Николаевна

ggluda88@gmail.com

Поступила в редакцию 20.11.2024

Одобрена после рецензирования 05.02.2025

Принята к публикации 14.02.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Alexander N. Shamov, Dr. Sci. (Education), Professor of Theory and Practice of Foreign Languages and linguodidactics Department, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-4880-0384>

Scopus Author ID: 55697418600

shamov1952@yandex.ru

Elena N. Pankratova, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Foreign languages Department, Nizhny Novgorod State Technical University n.a. R.E. Alekseev, Nizhny Novgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-5009-9315>

Scopus Author ID: 57216844319

keibusan@gmail.com

Lyudmila N. Golovanova, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of Foreign languages Department, Nizhny Novgorod State Technical University n.a. R.E. Alekseev, Nizhny Novgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0000-3050-7740>

ggluda88@gmail.com

Corresponding author:

Lyudmila N. Golovanova

ggluda88@gmail.com

Received 20.11.2024

Approved 05.02.2025

Accepted 14.02.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 378.147

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-132-147>



Анализ восприятия иностранными обучающимися резкой смены образовательного формата

Татьяна Александровна Демидова ^{*}, Анастасия Викторовна Новикова ,
Евгения Алексеевна Шерина 

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет»
634050, Российская Федерация, г. Томск, пр-кт Ленина, 30

*Адрес для переписки: demidtanya@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Проанализированы основные проблемы, с которыми столкнулись иностранные студенты из Китая при полном переходе от традиционной системы вузовского образования к онлайн-обучению. Внимание акцентировано на изучении дисциплины «Русский язык как иностранный». Непрерывное и эффективное изучение русского языка – стратегически важная задача, поскольку на русском ведется образовательный процесс в вузе. Цель исследования – изучить первичную реакцию обучающихся на резкую смену образовательного формата.

Материалы и методы. Использовались методы анализа образовательного потенциала интерактивных образовательных площадок, статистической обработки данных, а также описательный метод и метод педагогического исследования.

Результаты исследования. Систематизированы и классифицированы основные трудности, испытываемые студентами при дистанционном обучении. Проанализированы потребности и рекомендации, высказанные иностранными учащимися КНР при изучении русского языка в дистанционном формате.

Выводы. Сделан вывод о том, что модель дистанционного обучения, активно использовавшаяся на уроках РКИ до пандемии, требует дополнения: студенты готовы получать учебные и информационные материалы сразу по нескольким каналам связи. Выделены ключевые цели, реализация которых направлена на повышение качества обучения и формирование позитивного восприятия учебного процесса: повышение доли индивидуальной работы, использование эффективной и открытой системы оценивания, создание позитивного эмоционального настроя, расширение границ изучаемой дисциплины.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-обучение, РКИ, иностранные студенты, студенты из Китая, международное образование, образовательные платформы

Благодарности. Авторы выражают искреннюю благодарность анонимным рецензентам за ценные комментарии и предложения по улучшению статьи.

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад авторов: Т.А. Демидова – постановка проблемы исследования, обзор современных исследований по проблеме, анализ нормативных документов и методологических подходов, формулировка выводов и результатов исследования, написание черновика рукописи. А.В. Новикова – проведение исследования, подготовка начального варианта статьи, обработка дан-

ных, интерпретация полученных данных. Е.А. Шерина – критический пересмотр и коррекция рукописи, утверждение окончательного варианта статьи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Демидова Т.А., Новикова А.В., Шерина Е.А. Анализ восприятия иностранными обучающимися резкой смены образовательного формата // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 132-147.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-132-147>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-132-147>

Analysis of perception by foreign students of an abrupt change of an educational mode

Tatiana A. Demidova ^{*}, Anastasia V. Novikova , Evgeniya A. Sherina 

National Research Tomsk Polytechnic University
36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

*Corresponding author: demidtanya@yandex.ru

Abstract.

Importance. The main problems faced by foreign students from China in the complete transition from the traditional system of higher education to online learning are analyzed. Attention is focused on the study of the discipline “Russian as a foreign language”. Continuous and effective Russian language learning is a strategically significant task, as the educational process at the university takes place in Russian. The purpose of the study is to investigate the primary reaction of students to a sudden change in the educational format.

Materials and Methods. The methods of analyzing the interactive educational platforms educational potential, statistical data processing, as well as the descriptive method and the method of pedagogical research are used.

Results and Discussion. The main difficulties that students experience in the process of distance learning are systematized and classified. The needs expressed by Chinese National Republic’s students when studying the Russian language in a distance mode are analyzed.

Conclusion. It is concluded, that the distance-learning model needs to be modified: students are ready to receive educational and information materials via several communication channels at once. The following key goals: increasing the share of individual work, using an effective and open assessment system, creating a positive emotional mood and expanding boundaries of the studied discipline.

Keywords: distance learning, e-learning, Russian as Foreign Language, international students, students from China, international education, educational platforms

Acknowledgements. The authors express their sincere gratitude to the anonymous reviewers for their valuable comments and suggestions for improving the article.

Funding. This research received no external funding.

Authors’ Contribution: T.A. Demidova – statement of the research problem, review of modern research on the problem, analysis of normative documents and methodological approaches, formulated the conclusions and results of the study, writing – original draft preparation. A.V. Novikova – investigation, preparation of the initial version of the article, data processing, has compiled the figures. E.A. Sherina – has revised the text, has made necessary amendments to it, approving the final version.

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

For citation: Demidova, T.A., Novikova, A.V., & Sherina, E.A. (2025). Analysis of perception by foreign students of an abrupt change of an educational mode. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 132-147. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-132-147>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Образовательный процесс высшей школы строится на синтезе различных форм и способов подачи материала, одна из которых – совмещение аудиторных форм активности с дистанционными. Геополитическая ситуация весны 2020 г., когда пандемия коронавируса поставила под угрозу здоровье и жизнь россиян, внесла коррективы в работу высшей школы. Дистанционная форма обучения стала единственно возможной. Переход к ней оказался стремительным, обернувшись вызовом и управленческому звену вузов, и профессорско-преподавательскому составу, и студентам. Нами рассмотрены особенности восприятия студентами-иностранцами смены формата образовательного процесса, а также проблемы, возникшие в связи с переходом к онлайн-обучению.

Ситуация резкого перехода от классической формы образования к дистанционной не становилась предметом детального изучения российских ученых. При этом тема использования онлайн-обучения в вузовском образовании не теряет своей актуальности в отечественной и зарубежной науке. Либерально настроенные исследователи рассматривают такую форму обучения как альтернативу классическому формату [1; 2] и связывают необходимость активного использования дистанционных средств обучения с общемировой тенденцией к глобализации и информатизации [3; 4]. Однако в российской академической среде доминирует установка, основанная на совмещении в процессе обучения двух его форм – аудиторной и электронной (смешанное обучение) [5–7]. Концепция смешанного обучения успешно используется в практике преподавания (в том числе и иностранных языков) с начала 2000-х гг. [8]. Применение этой стратегии позволяет сделать учебный процесс гибким, повысить мо-

тивацию студента, предоставляет ресурсы для выстраивания индивидуальной траектории обучения [9; 10].

Модель, основанная на интеграции в процессе обучения двух образовательных моделей, регулируется ФГОС на основании закона «Об образовании в РФ» (2013–2020 гг.)¹. Она является привычной для иностранцев, обучающихся в ТПУ: в вузе созданы необходимые условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, разработана система электронных курсов на платформе LMS Moodle; у преподавателей сформированы необходимые компетенции. Управленческое звено вуза, делающее ставку на инновации, видит во внедрении цифровых технологий один из факторов повышения качества подготовки инженерных кадров [11]. Согласно Программе развития Национального исследовательского Томского политехнического университета на 2019–2023 гг. университет стремится к «созданию цифровой среды, позволяющей в рамках обучения по образовательной программе в соответствии с индивидуальными способностями и потребностями обучающегося гибко изменять траекторию обучения, встраивая в индивидуальный учебный план отдельные учебные модули, дисциплины и майноры, в том числе с применением технологий сетевого и онлайн-обучения»².

В числе плюсов использования методов онлайн-обучения в РКИ ученые отмечают

¹ Об образовании в Российской Федерации. Ч. 1. Ст. 16: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21.12.2012; одобрен Советом Федерации 26.12.2012 // КонсультантПлюс: сайт. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.05.2024).

² Программа развития Национального исследовательского Томского политехнического университета на 2019–2023 гг. // Томский политехнический университет: офиц. сайт. 27.02.2019. URL: <https://tpu.ru/download/document?id=2271> (дата обращения: 14.05.2024).

расширение возможностей моделирования коммуникации [12], повышение мотивации и удовлетворенности обучающихся [6; 13], приближение к языковой среде изучаемого языка [14]. Практическая значимость использования дистанционного образования в аудитории китайских студентов также отмечена современными исследователями [15; 16]. Более того, особую значимость онлайн-курсы приобрели в контексте преподавания РКИ в КНР, когда в условиях пандемии аудиторные занятия стали невозможными [17].

Актуальность работы обусловлена анализом проблем, вызванных полным переходом к изучению русского языка в формате онлайн, а также спецификой восприятия подобной ситуации студентами-китайцами, привыкшими к традиционному формату обучения. Ключевая гипотеза исследования построена на том, что смена образовательного формата не может пройти «безболезненно» для студентов, долгое время обучавшихся по классической модели.

Подход к исследованию системный: рассматриваются проблемы студентов при дистанционном изучении русского языка как часть проблем дистанционного образования в целом, путем сужения исследовательского фокуса от общих проблем (вузовского образования в целом) к частным (касающихся конкретной дисциплины).

Для исследования была выбрана аудитория студентов 3–4 курсов, обучающихся в ТПУ не менее двух лет. Опрашивались представители китайской аудитории, которые составляют наибольшую долю иностранных студентов ТПУ. Отметим, что в выборку вошли студенты ТПУ, находящиеся в России, а также те, кто не успел вернуться в Томск из-за пандемии и продолжали занятия дистанционно из Китая.

Исследование проводилось с целью разведывательного изучения ожиданий студентов-иностранцев от дистанционного обучения (определение степени удовлетворенности текущей формой образовательного процесса); выявление первичных проблем, с которыми столкнулись обучающиеся РКИ в

ТПУ в результате полного перехода к онлайн-обучению.

Результаты исследования предполагается использовать для корректировки методов дистанционного образовательного процесса, который органично входит в академическую среду.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основу исследования составили теоретические разработки в области дистанционного образования (А.А. Андреев, В.В. Гузеев, А.А. Кузнецов, Е.И. Машбиц, В.М. Монахов, В.И. Овсянников, С. Пайперт, В.И. Солдаткин), методологические исследования по проблемам организации дистанционного обучения (З.Р. Девтерова, Н.В. Волженкина, Е.С. Пилат, И.В. Моисеева, А.Е. Петров). Мы опирались на работы, посвященные проблемам личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам (А.Т. Анисимова, Н.А. Алексеев, М.В. Давер), проблемам мотивации в целом (Г. Щукина, В. Давыдов, Д. Эльконин, А. Маркова), и мотивации при изучении иностранного языка в дистанционном формате (Т.А. Танцура). Методологическую базу дополнили положения отечественных исследователей об этнопсихологических особенностях обучения китайских студентов русскому языку (О.В. Алдакимова, Т.М. Балыхина, Е.Ю. Кошелева, И.Я. Пак).

При решении конкретных исследовательских задач использовались: метод анализа образовательного потенциала интерактивных образовательных площадок (в том числе мессенджеров); метод статистической обработки данных, описательный метод (при обработке результатов опроса); метод педагогического исследования (изучение практических действий преподавателей и студентов на дистанционных занятиях).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках исследования проводилась формализованное онлайн-анкетирование. Анкета состояла из закрытых, полукрытых

и открытых вопросов (альтернативных, поливалентных и шкальных). Онлайн-формат опроса позволил «исключить» персону интервьюера, чтобы сохранить конфиденциальность и объективность личного мнения.

Этапы исследования:

1) анализ вторичной информации, разработка программы и исследовательского инструментария, составление вопросов интервью;

2) рассылка онлайн-анкет, сбор данных;

3) обработка результатов исследований, интерпретация полученных данных, формулирование обобщений, выводов.

Отправной точкой при разработке программы исследования стали отзывы студентов о дистанционном изучении РКИ. Также во внимание принимался опыт коллег, использующих дистанционное обучение при работе с русскими студентами заочной формы обучения [18; 19]. Инструментарий разрабатывался с учетом менталитета китайских студентов, у которых социометрия может вызвать отторжение из-за отсутствия ряда факторов (атмосферы доверия, шифра анкеты, дополнительного инструктажа) [20]. Принципы создания вопросов: простота формулировок, достаточное количество вводной информации, возможность указать свой (отличный от предложенных) вариант ответа. Анкета включала в себя три раздела:

1) общий: возраст, курс, направление, территориальное нахождение (Россия или Китай);

2) эмпирический (затрагивающий студенческий опыт онлайн-обучения): формы и способы онлайн-обучения до пандемии, степень погруженности в дистанционный процесс, расположенность к использованию тех или иных форм удаленной работы; а также анализ ассоциативного восприятия дистанционного обучения;

3) проблемно ориентированный (нацеленный на сканирование проблем): выявление проблем, возникших на этапе полного онлайн-обучения, ранжирование проблем по степени актуальности.

Студенческие ответы собирались на платформе Google, где подвергались первичной статистической обработке. Затем ответы на закрытые вопросы вносились в таблицу Excel для дальнейшей обработки, ответы на открытые вопросы подвергались группировке и анализу.

Исследование проводилось на базе ТПУ в марте–апреле 2020 г. В онлайн-анкетировании приняли участие 23 студента из Китая, 18 из которых находились в этот момент в Томске, а 5 не успели вернуться после каникул из Китая. В целевую группу исследования вошли учащиеся старших курсов бакалавриата, адаптированные к российской образовательной среде.

На основе анализа интервью были выделены три концептуальных блока.

Эмпирический блок

В первом блоке обобщен опыт студентов по онлайн-обучению до перехода на дистанционный формат. По мнению 30 % опрошенных в образовательном процессе преобладала классическая модель обучения, на долю работы в режиме онлайн приходилось 20–30 %. 26 % иностранцев отмечают, что классическая и дистанционная модели обучения реализовывались в одинаковых долях (50/50). 22 % опрошенных считают, что онлайн-обучение доминировало (70 % от урока), и что онлайн-обучение не использовалось вовсе (рис. 1).

Большинство студентов заявили, что на уроках РКИ онлайн-обучение представляло собой одну из форм аудиторной работы (43 % опрошенных). По мнению меньшинства – 17 % – интерактивные средства обучения в РКИ использовались для самостоятельной работы. Еще 35 % утверждают, что пользовались онлайн-платформами как для аудиторной, так и для самостоятельной работы (рис. 2). Студенческий опыт показал, что на занятиях использовалось несколько площадок и платформ. Чаще остальных назывались – Zoom и Moodle (их упомянули 56 %). Еще один распространенный ответ – e-mail (43 %).

В целом технология смешанного обучения предоставляла все необходимые инструменты

для реализации групповой и индивидуальной работы, организации контролирующих мероприятий и т. д. Наличие электронных ресурсов значительно упрощало и алгоритмизировало процесс самостоятельной работы студентов.

Можно отметить, что образовательный процесс в ТПУ не был перегружен интерактивными средствами обучения, содержал их в допустимых пределах. Иностранцами отме-

чено использование на занятиях РКИ современных платформ, как для самостоятельной, так и для аудиторной работы (последней – в большей степени). До пандемии уроки РКИ в ТПУ строились таким образом, чтобы интерактивные средства не затрудняли восприятие нового языкового материала, но в количестве достаточном для того, чтобы получить положительный отклик у студентов.

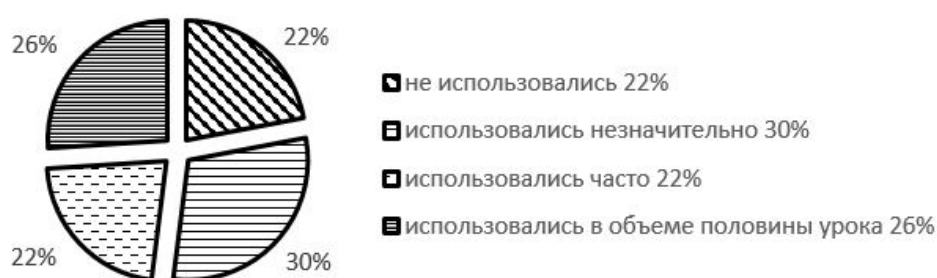


Рис. 1. Доля дистанционных средств в привычном формате работы

Fig. 1. The proportion of remote work in the traditional work format

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования студентов ТПУ из Китая.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of TPU students from China.

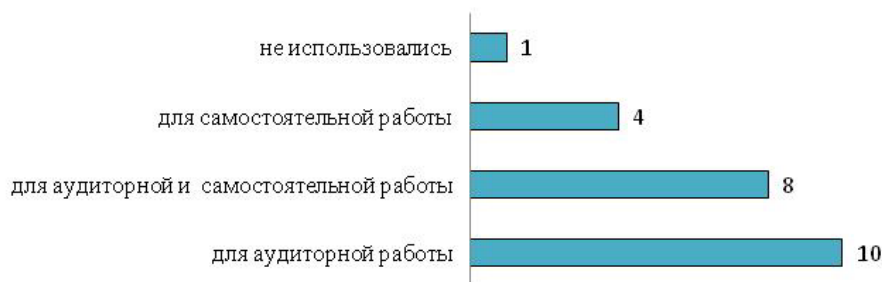


Рис. 2. Частота использования дистанционных средств на занятиях по РКИ

Fig. 2. The frequency of using remote tools in Russian as a foreign language classes

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования студентов ТПУ из Китая.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of TPU students from China.

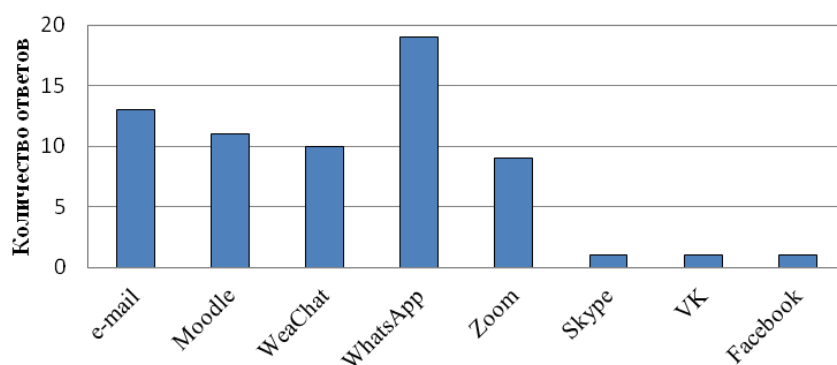


Рис. 3. Привычные для студентов каналы получения информации при онлайн-обучении
Fig. 3. The typical methods for students to access information in online learning

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования студентов ТПУ из Китая.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of TPU students from China.

Диагностический блок

Во втором блоке представлены мнения студентов относительно текущей формы образовательного процесса, когда вся работа переведена в дистанционный режим. Сканирование ситуации показало, что восприятие студентами интерактивных форм обучения значительно изменилось: они четко разделяют каналы получения разных типов информации (рис. 3). Так, в текущем образовательном процессе, **при «посещении» занятий** студентам импонируют Moodle и Zoom. А вот для **отправки индивидуальных заданий** и домашней работы этих платформ недостаточно. Для «одноканальной связи» с преподавателем студенты предпочитают использовать электронную почту и даже мессенджеры – WhatsApp, WeChat. Что касается **получения оперативной информации**, то здесь доминируют мессенджеры и электронная почта. По мнению студентов, главные преимущества e-mail – удобство и оперативность получения информации. Еще один плюс – в системе уведомлений, которая вовремя оповестит о сообщении (особенно важно тем, кто не смог вернуться из Китая, так как присутствует разница в часовых поясах). WhatsApp-чаты и WeChat имитируют связь в реальном времени. Учащиеся отме-

чают, что постоянно пользуются этими программами, так как они популярны, современны. Вместе с тем студенты испытывают нехватку общения с преподавателем и хотели бы получать информацию персонализированно (не в чатах и общих рассылках) – как в общении на уроке, так и через социальные сети. Плюс такого канала – возможность без стеснения задать вопрос, уточнить полученную информацию.

На первом этапе студенты также отмечали сокращение доли речевой деятельности на уроках РКИ: «меньше говорим», «не всегда могу сказать», «сложно обсуждать темы», «хочу больше говорить» и др. Но следует отметить, что некоторые студенты отмечали, что наоборот «так легче», «меньше спрашивают».

Действительно, переход на дистанционное обучение сократил арсенал средств для отработки навыков устной коммуникации. Как отмечалось, в анкетировании принимали участие студенты старших курсов (3–4 курсы технического вуза), соответственно традиционно занятия по говорению имели целью обучить приемам профессиональной коммуникации: участие в семинарах, подготовка к защите ВКР, обсуждение проблемных тем (ТРКИ-2). Занятие имело четкий план, где

каждый учащийся следовал строгому алгоритму: подготовка речи, участие в дискуссии, анализ и рецензирование работ других участников. Эта серьезная работа на первом этапе была значительно сокращена в связи с отсутствием непосредственного контакта и с преподавателем (преподаватель зачастую лишен возможности увидеть реакцию, оперативно предоставить возможность высказаться), и с другими участниками («не вижу других», «не успел сказать мнение»).

В ситуации полного перехода на дистанционное обучение со стороны студентов возникла потребность в дополнительных каналах связи. Чтобы образовательный процесс реализовывался с максимальной успешностью, необходимо активное использование сразу нескольких платформ: для непосредственного обучения, для отправки материалов преподавателю и для получения оперативной информации организационного характера, поскольку каждый цифровой канал связи наделен своими характеристиками и имеет свои преимущества.

Проблемно-ориентированный блок

В третьем блоке обобщены ответы студентов на открытые и шкальные вопросы, касающиеся актуальных проблем дистанционного обучения: *технического характера* (отсутствие техники, проблемы со связью), *физиологические* (физически тяжело заниматься, усталость, проблемы со здоровьем), *психологические* (невозможность усваивать информацию, мало общения с преподавателем). Студентам предлагалось оценить список проблем по шкале от 0 до 5, где 0 – проблема совсем не существенная, 5 – максимально серьезная проблема, затрудняющая процесс обучения.

Опрос показал (рис. 4), что наиболее значимая проблема связана с *самодисциплиной* – студентам сложно организовать учебный процесс, не находясь в университете, сложно заставить себя выполнять задания (64 балла; *здесь и далее по абзацу максимально возможное количество баллов по каждому из вопросов составляет 115 из расчета, что каждый из 23 опрошенных мог поставить*

максимум – 5 баллов). Для 52 % опрошенных самоорганизация серьезно затрудняет процесс онлайн-обучения (особо отметили эту проблему студенты, находящиеся сейчас в Китае), 39 % соглашались, что такая проблема есть, но не считают ее существенной. Также представляет собой серьезную трудность *отсутствие личного контакта с преподавателем* (49 баллов). Большинство – 52 % – хоть и не считают проблему «стоп-фактором» в изучении русского языка (не было ни одной оценки в 5 баллов), однако признают ее важность. 39 % отметили, что контакта с преподавателем не хватает, но это можно восполнить другими формами работы. Существенную трудность представляют собой *проблемы со здоровьем*: тяжело сидеть за компьютером, нагрузка на глаза (48 баллов). Признали физические трудности существенной преградой 43 % опрошенных, 22 % не отрицают, что сложности возникают, но считают их незначительными.

Следующие проблемы менее рельефны: не так значительны *проблемы качества связи* и скорости интернет-соединения, из-за которых плохо видно и слышно преподавателя (46), *сложности усвоения материала* (45), *недостаток индивидуальной работы*, когда каждому конкретному студенту уделяется минимум внимания (43), *отсутствие комфортной рабочей зоны* и присутствие посторонних шумов (40). Проблемы отсутствия необходимого оборудования (ноутбука, телефона и пр.) и нежелание работать удаленно имели минимальное количество баллов (32 и 31 соответственно).

Наиболее проблемные зоны связаны с дисциплиной и мотивацией, а также отсутствием прямого контакта с преподавателем (психологические факторы). На втором месте – физиологические трудности (проблемы со здоровьем). Третье – недостаточные условия (параметры общежития, качество Интернета).

Хотя блок с открытыми вопросами представлял блоку вопросов со шкальными оценками, данные значительно пересекаются.

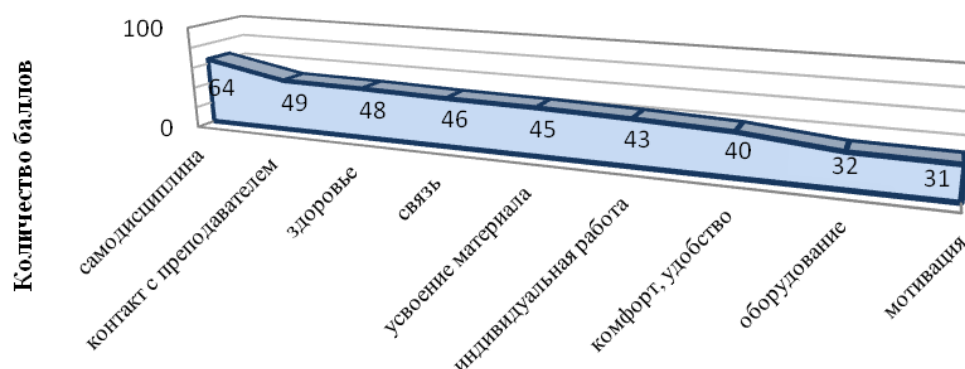


Рис. 4. Актуальные для студентов проблемы при онлайн-обучении
Fig. 4. Current problems for students in online learning

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования студентов ТПУ из Китая.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of TPU students from China.

При ответе на вопрос о наиболее существенных препятствиях, возникающих при дистанционной работе, иностранцы назвали разного рода неудобства (вышли из оформившейся в стенах вуза «зоны комфорта»): «маленький экран», «используя неудобную форму», «неудобное общение», «неудобно задавать самые сложные вещи».

Осложняет процесс обучения плохое качество связи: «не могу полностью понять, что сказал учитель», «сетевая задержка или неслышимый звук», «не могу получить сообщение вовремя», «есть много проблем, которые не могут быть решены вовремя». Плохое качество связи может негативно сказаться на процессе взаимодействия преподавателя и студентов. Исследователи отмечают, что «в зависимости от качества интернет-соединения вербальная открытость преподавателя может восприниматься студентами как положительно, так и отрицательно» [21, с. 174]. Кроме того, студенты обращают внимание на общую загруженность, возникшую на фоне полного перехода к дистанционному обучению: «не знаю, но честно у нас много заданий по другим предметам», «сложная ситуация, на самом деле у нас много дз по другим предметам».

Студенты считают, что существенно облегчить ситуацию могла бы, прежде всего, стабильная связь: «хороший Интернет», «улучшить скорость Сети и у ZOOM остановка через каждые 40 минут, это неудобно для обучения», «хорошая Сеть». Для китайской аудитории характерно искать пути решения проблем в себе, они выразили мнение, что нужно уделять русскому языку больше времени, указали на необходимость организации самостоятельного режима обучения: «моя самостоятельная работа должна быть больше», «надо самостоятельно учиться».

В ситуации, когда при изучении русского языка получить разъясняющую информацию от преподавателя сложно, иностранцы отметили целесообразность ознакомления с материалами урока до его начала: «хочу получить учебные материалы учителя заранее», «нужны материалы». Студенты считают важным фактор личного настроения, самоорганизации: «нужно больше самодисциплины», «относись серьезно, выполнить работу в срок и хорошо слушать». По мнению студентов, улучшить текущий процесс обучения могли бы новые формы и возможности использования языка: «часто использовать русский язык», «организовать больше воз-

можностей для изучения русского языка». Как один из возможных вариантов – общение с учителем: «более удобный способ общения с учителями», «улучшить навыки общения».

Преподавателям, работающим удаленно, студенты предлагают повысить эффективность занятия следующим образом: во-первых, иначе подойти к подаче материала («говорить медленно», «распределите материалы, которые будут использоваться в классе заранее», «пишите больше на сайте»), во-вторых, увеличить взаимодействие со студентами («задайте больше вопросов», «больше взаимодействия со студентами»), в-третьих, устранить технические неисправности («настроить микрофон», «убедитесь в стабильности сетевого подключения»), в-четвертых, снизить нагрузку («дайте меньше задание», «не знаю, но честно у нас много заданий других предметов»). 40% опрошенных отказались давать советы преподавателю, что вполне объяснимо для китайской аудитории.

На сегодняшний день в онлайн-обучении два определяющих «стоп-фактора»: техниче-

ский (стабильность связи, инструменты) и методический (принципы и приемы подачи материала). На эти два фактора указывают и проблемы, названные студентами, и советы по их преодолению. Нельзя оставить без внимания амбивалентность сложившегося положения: студенты готовы «принять удар» на себя (заниматься больше), при этом отмечают невозможность этого из-за общей загруженности («нам и так много задают»).

Ассоциативное восприятие дистанционного обучения

Анализ эмоционального восприятия дистанционного обучения показал, что на сегодняшний день в равной степени представлен позитивный полюс восприятия и безразличие. Доля негатива невелика (рис. 5).

Здесь возможны две трактовки. Первая – большинством студентов пройдены основные стадии принятия неизбежного [22]. Вторая – учащиеся, напротив, первоначально приняли дистанционное обучение позитивно, а теперь приблизились к кризису разочарования [23].



Рис. 5. Эмоциональная составляющая восприятия дистанционного обучения
Fig. 5. The emotional component of distance learning perception

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования студентов ТПУ из Китая.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of TPU students from China.

Таблица 1

Способы преодоления ключевых «стоп-факторов» в процессе обучения
иностраннх студентов русскому языку в дистанционном формате

Table 1

Ways to overcome key “stop factors” in the process of teaching
Russian to foreign students in a distance format

Проблема	Цель	Вариант решения
1. Нехватка персонального общения с преподавателем	Повышение доли индивидуальной работы со студентом	– сессионные залы Zoom (персональное консультирование); – индивидуальное общение в мессенджерах; – разработанная система индивидуальных заданий
2. Нежелание учащихся работать «открыто» (включив камеру, микрофон)	Повышение мотивации студентов	– разработанный алгоритм допуска к зачету/экзамену (необходимость выполнения предложенных преподавателем условий); – введение повышающего коэффициента за активное участие в процессе обучения
3. Сложность проведения контроля (использование дополнительных источников, списывание)	Поиск эффективных методов, позволяющих осуществлять контролирующее мероприятие в режиме онлайн	– установление ограничений при выполнении контрольных заданий в среде Moodle (время, количество попыток); – использование интерактивных онлайн-сервисов (kahoot и другие онлайн-викторины)
4. Организация занятий по аудированию и говорению	Эффективное планирование времени занятия с увеличением доли устного общения, работы с аудиоматериалом	– групповая/парная работа в сессионных залах Zoom, использование ресурсов интерактивной доски (Miro и др.); – использование методики «совместного пересказа», опорных схем; – открытый доступ к аудиоматериалам, используемым на занятиях, а также для самостоятельной работы в удобное для учащегося время (в среде Moodle)
5. Психологические проблемы: отсутствие личного общения, нежелание учиться онлайн, усталость и т. д.	Создание позитивного эмоционального настроя, расширение границ изучаемой дисциплины	– игровая деятельность на занятии (игровые сервисы); – проектная деятельность (trello.com); – создание видеолекций, использование анимации, мультипликации (например, render-forest.com); – вовлечение студентов во внеурочную деятельность (посещение клуба изучения русского языка (например, в ТПУ), участие в онлайн-олимпиадах, конференциях, конкурсах); – онлайн-экскурсии

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов собственного исследования.

Source: calculated and compiled by the authors based on the results of their own research.

Актуализация смыслов показала, что ассоциативный ряд выстраивается из нескольких разноплановых компонентов: коронавирус (альтернатива, чтобы продолжить учиться), аудиторная – удаленная учеба (и плюсы, и минусы сравнения), техническая сторона (студенты говорят о проблемах уже на уровне ассоциаций), счастье, разочарование. 17 %

опрошенных воспринимают дистанционное обучение через сравнение с классическим образованием в стенах университета. Если онлайн-обучение выигрывает только в одном («дать что-то лично, потому что мы получим точнее информацию, это удобнее, чем в аудитории»), то проигрывает сразу по нескольким параметрам («я чувствую, что это

не так хорошо, как личные уроки», «во время онлайн-уроков всегда есть шум, которые влияют на эффект от уроков», «в аудитории удобнее»). Студенты, которые не смогли вернуться в Томск, склонны воспринимать дистанционное обучение как вынужденную меру в связи со сложившейся эпидемиологической обстановкой («когда болезнь вспыхнула в Китае», «чтобы избежать распространения вируса, это нормально»). Китайцы, находящиеся в Томске, опосредованно, но тоже связывают онлайн-обучение с угрозой коронавируса («я чувствую облегчение», «счастлив, потому что я могу продолжать учиться»). Также наметилась тенденция к разочарованию: «первоначальный пыл».

Отметим, что уже на уровне ассоциативного восприятия онлайн-обучения студентами транслировались насущные для них проблемы: «сетевая задержка или неслышимый звук», «иногда я не успеваю за скоростью учителя». То есть сама форма обучения в сознании аудитории сопряжена с трудностями. В этой связи роль преподавателей заключается, прежде всего, в формировании «психодидактических условий безопасной образовательной онлайн-среды» [24, с. 159].

Некоторые рекомендации, направленные на решение указанных трудностей и проблем, представлены в табл. 1.

Процесс дистанционного обучения соотносится с реалиями аудиторного обучения. Происходят бессознательные сравнения с тем, что было, и не всегда эти сравнения в лучшую сторону. В то же время студенты оправдывают текущее положение, считают, что по-другому сейчас нельзя. Позитивная грань ассоциативного образа оформлена за счет новаторства: онлайн-обучение – это необычно, интересно и весело. Негативная грань – за счет неоправданных ожиданий (первоначальный пыл, который проходит).

Сочетание разноплановых компонентов образа говорит о том, что он еще формируется: восприятие студентов гибкое, освобождено от давления стереотипов и зависит от того личного опыта, который они получают каждый день.

ВЫВОДЫ

Таким образом, было отмечено, что модель дистанционного обучения предоставляет широкие возможности для изучения русского языка китайскими обучающимися, поскольку позволяет учитывать их способ мышления (абстрактно-понятийный) [25]. Предложенная модель эффективно реализует главные принципы обучения, используемые в группах студентов из КНР: ориентация на образец (наличие наглядного материала, схем), следование четкому алгоритму [26; 27]. Кроме того, на основе результатов исследования были выявлены ключевые «стоп-факторы» дистанционного обучения, возникшие в результате резкой смены образовательного формата: сложность учебной самоорганизации вне стен вуза; физическая усталость от постоянного пребывания на за компьютером; психологические преграды – стеснение перед соседями по комнате, сниженная мотивация. В целом же сама ситуация резкой смены привычного формата работы, социальные ограничения, безусловно, оказали влияние на психоэмоциональное состояние студентов [28]. Относительно дисциплины РКИ актуальны следующие проблемы: недостаточный контакт с преподавателем, сложность реализации отдельных типов речевой деятельности, отсутствие возможности «живого» речевого общения с одноклассниками.

Первичный срез показал, что студенты в целом удовлетворены онлайн-обучением, однако не видят в нем альтернативы привычному режиму. Студенты приняли полный переход к новой форме, но даже на ассоциативном уровне дистанционное обучение сопряжено с проблемами (технического и методического характера), на преодоление которых и планирует работать педагогический коллектив Отделения русского языка ТПУ. Полученные на данном этапе результаты будут использованы при проведении второго этапа исследования, по итогам которого планируется разработка и написание практических рекомендаций для преподавателей РКИ, работающих с иностранцами на дистанционных курсах.

Список источников

1. Назарчук Ю.И. Онлайн-обучение как альтернатива классическому обучению // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2019. № 2 (42). С. 83-92. <https://doi.org/10.25987/VSTU.2019.42.2.017>, <https://elibrary.ru/zytaek>
2. Хаджиева З.Д., Поздняков Д.И., Гутнова Т.С., Позднякова А.Е., Рыбалко И.Е. Университет: от классической до инновационной школы XXI века // Современный ученый. 2020. № 2. С. 85-90. <https://elibrary.ru/mpfdka>
3. Неборский Е.В. Развитие открытых образовательных ресурсов в условиях глобализации // Ценности и смыслы. 2017. № 6 (52). С. 50-59. <https://elibrary.ru/ymwmzb>
4. Жаков А.С. Применение дистанционных форм обучения в условиях глобализации и перехода к информационному обществу // Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных и гуманитарных дисциплин: тр. Междунар. науч.-метод. конф. / под ред. А.Б. Маховикова. Санкт-Петербург, 2014. С. 327-334. <https://elibrary.ru/wnnqid>
5. Азарова О.А., Швечкова Л.А. Сочетание классического подхода и онлайн технологий в процессе обучения студентов «поколения Z» // Евразийское научное объединение. 2019. № 3-5 (49). С. 291-294. <https://elibrary.ru/zdxvrj>
6. Лебедева М.Ю. Смешанное обучение РКИ: ограничения, модели реализации и перспективы // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 5 (66). С. 59-65. <https://doi.org/10.21510/1817-3292-2016-5-59-65>, <https://elibrary.ru/xwggfh>
7. Краснова Т.И. Сопровождение и поддержка деятельности студентов в смешанном обучении // В мире научных открытий. 2015. № 1-1 (61). С. 556-567. <https://doi.org/10.12731/wsd-2015-1.1-9>, <https://elibrary.ru/tlyxfe>
8. Curtis J.B., Charles R.G. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco: Pfeiffer, 2006. 624 p.
9. Краснова Т.И. Анализ восприятия онлайн дискуссий в смешанном курсе обучения иностранному языку // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19. № 1. С. 399-409. <https://elibrary.ru/vmjwmd>
10. Lockhart J., McKee D., Donnelly D. Delivering effective blended learning: managing the dichotomy of humility and hubris in executive education // Decision Sciences Journal of Innovative Education. 2017. Vol. 15. Issue 1. P. 101-117. <https://doi.org/10.1111/dsji.12120>
11. Соловьев М.А., Качин С.И., Велединская С.Б. и др. Стратегия развития электронного обучения в техническом вузе // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 67-76. <https://elibrary.ru/sgfkzf>
12. Гончар И.А., Попова Т.И. Структура электронного образовательного ресурса по РКИ: возможности моделирования коммуникации // Филологический класс. 2018. № 4 (54). С. 78-85. <https://doi.org/10.26710/fk18-04-11>, <https://elibrary.ru/yunvud>
13. Родионова К.Е., Каценко Е.С., Лебедева М.Ю. Факторы, определяющие удовлетворенность в синхронном онлайн-обучении: результаты статистического исследования на материале обучения русскому языку как иностранному // Перспективы науки и образования. 2024. № 2 (68). С. 326-338. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.2.20>, <https://elibrary.ru/hzvsgu>
14. Грунина Е.О., Шиманская К.Ю. Дистанционное образование как способ обучения русскому языку как иностранному // Изучение и преподавание русского языка в разных лингвокультурных средах / под ред. В.М. Шаклеина. Москва: Рос. ун-т дружбы народов, 2019. С. 244-257. <https://elibrary.ru/gkqnst>
15. Chistova E.V. Distance course of business Russian: E-learning pilot experience // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 10. № 1. С. 5-15. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0001>, <https://elibrary.ru/xtcurd>
16. Гуань С. Дистанционные курсы по русскому языку как иностранному в обучении китайских студентов // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2019. № 3. С. 4-8. <https://elibrary.ru/kgzbal>
17. Цыренова М.И. Опыт использования массовых открытых онлайн-курсов при дистанционном обучении китайских студентов во время эпидемии COVID-19 // Успехи гуманитарных наук. 2020. № 5. С. 31-35. <https://elibrary.ru/pqgyzx>

18. Остроумова А.Ю. Опыт организации учебного процесса в электронной среде LMS MOODLE в ТПУ // Edcrunch Томск: материалы Междунар. конф. по новым образовательным технологиям. Томск, 2019. С. 94-98. <https://elibrary.ru/sskmks>
19. Арефьева Т.С., Лобанова Е.И., Стрижова Е.В., Нисилевич А.Б., Андросова И.Г. Использование элементов открытого и дистанционного образования в заочной форме обучения // Мир науки и инноваций. 2015. Т. 7. № 2 (2). С. 5-10. <https://elibrary.ru/vdrbwf>
20. Верченко Е.А. О применении социометрии в кросс-культурном исследовании (на материале китайских студентов) // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 3. С. 142-150. <https://elibrary.ru/sqypjh>
21. Ряпина Н.Е., Пермякова Т.М., Балезина Е.А. Взаимосвязь коммуникативного поведения преподавателя и организационно-технических факторов в формате онлайн-обучения в вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 1. С. 163-182. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-163-182>, <https://elibrary.ru/ezmyuo>
22. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. Москва: София, 2001. 99 с.
23. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 403 с.
24. Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Меерсон А.Л.С. Психологическая безопасность и коммуникативные трудности преподавателей и студентов при длительном онлайн-обучении // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 1. С. 148-168. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-148-168>, <https://elibrary.ru/cdyiew>
25. Девятков А.П., Мартиросян М. Китайский прорыв и уроки для России. Москва: Вече, 2002. 400 с.
26. Дубкова О.В., Мэй Л. Когнитивные основания логических нарушений в письменной речи китайских русистов // Коммуникативные исследования. 2015. № 3 (5). С. 129-136. <https://elibrary.ru/vtyuzp>
27. Пин Ч. Проблема обучения китайских студентов деловому письму на русском языке и вариант ее решения с точки зрения китайских русистов // Успехи современной науки. 2016. Т. 1. № 7. С. 74-76. <https://elibrary.ru/whmvcp>
28. Авдеева И.Н., Кокодей Т.А., Лямина Н.В. Связь творческих способностей и эмоционального благополучия студентов вуза во время онлайн-обучения // Вопросы психологии. 2023. Т. 69. № 6. С. 34-42. <https://elibrary.ru/crkbjn>

References

1. Nazarchuk Yu.I. (2019). Online training as alternative to classical training. *Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya = Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches*, no. 2 (42), pp. 83-92. (In Russ.) <https://doi.org/10.25987/VSTU.2019.42.2.017>, <https://elibrary.ru/zytaek>
2. Khadzhieva Z.D., Pozdnyakov D.I., Gutnova T.S., Pozdnyakova A.E., Rybalko I.E. (2020). University: from classical to innovative school of the XXI century. *Sovremennyyi uchenyi = Modern Scientist*, no. 2, pp. 85-90. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mpfdka>
3. Neborskii E.V. (2017). Development of open educational resources in the conditions of globalization. *Tsennosti i smysly = Values and Meanings*, no. 6 (52), pp. 50-59. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ymwmzb>
4. Zhakov A.S. (2014). Application of remote forms of education in the conditions of globalization and transition to information society. *Trudy Mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii «Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii estestvennonauchnykh i gumanitarnykh distsiplin» = Proceedings of the International Conference "Modern Educational Technologies in Teaching Natural-Science and Humanitarian Disciplines"*. St. Petersburg, pp. 327-334. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wwnqid>
5. Azarova O.A., Shvechkova L.A. (2019). The combination of a traditional approach and online technologies in the learning process of Generation Z students. *Evrasiiskoe nauchnoe ob'edinenie = Eurasian Scientific Association*, no. 3-5 (49), pp. 291-294. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zdxvrj>
6. Lebedeva M.Yu. (2016). Russian as a foreign language blended learning: limitations, models, and promises. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*, no. 5 (66), pp. 59-65. (In Russ.) <https://doi.org/10.21510/1817-3292-2016-5-59-65>, <https://elibrary.ru/xwggfh>
7. Krasnova T.I. (2015). Guidance and support of students' performance in blended learning. *V mire nauchnykh otkrytii = In the World of Scientific Discoveries*, no. 1-1 (61), pp. 556-567. (In Russ.) <https://doi.org/10.12731/wsd-2015-1.1-9>, <https://elibrary.ru/tlyxfe>
8. Curtis J.B., Charles R.G. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, Pfeiffer, 624 p.

9. Krasnova T.I. (2016). Analysis of the perception of online discussions in a mixed foreign language course. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo = Educational Technology & Society*, vol. 19, no. 1, pp. 399-409. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vmjwmd>
10. Lockhart J., McKee D., Donnelly D. (2017). Delivering effective blended learning: managing the dichotomy of humility and hubris in executive education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, vol. 15, issue 1, pp. 101-117. <https://doi.org/10.1111/dsji.12120>
11. Solov'ev M.A., Kachin S.I., Veleinskaya S.B. et al. (2014). E-learning strategy at technical university. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no. 6, pp. 67-76. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sgfkzf>
12. Gonchar I.A., Popova T.I. (2018). The structure of online educational resource on Russian as foreign language: approaches to modelling communication. *Filologicheskii klass = Philological Class*, no. 4 (54), pp. 78-85. (In Russ.) <https://doi.org/10.26710/fk18-04-11>, <https://elibrary.ru/yunvud>
13. Rodionova K.E., Kashchenko E.S., Lebedeva M.Yu. (2024). Managing satisfaction in synchronous online learning: results of a statistical study on the material of teaching Russian as a foreign language. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 2 (68), pp. 326-338. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2024.2.20>, <https://elibrary.ru/hzvsgu>
14. Grunina E.O., Shimanskaya K.Yu. (2019). Distance learning as a way of teaching the Russian language as a foreign language. *Izuchenie i преподавание russkogo yazyka v raznykh lingvokul'turnykh sredakh = Learning and Teaching Russian in Different Linguistic and Cultural Environments*. Moscow, Peoples Friendship University of Russia Publ., pp. 244-257. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gkqnst>
15. Chistova E.V. (2017). Distance course of business Russian: e-learning pilot experience. *Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, vol. 10, no. 1, pp. 5-15. (In Russ.) <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0001>, <https://elibrary.ru/xtcurd>
16. Guan S. (2019). Distance courses in teaching Russian as a foreign language for Chinese students. *Mezhdunarodnyi aspirantskii vestnik. Russkii yazyk za rubezhom = Russian Language Abroad*, no. 3, pp. 4-8. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kgzbal>
17. Tsyrenova M.I. (2020). Experience of using mass open online courses for distance learning of Chinese students during the COVID-19 epidemic. *Uspekhi humanitarnykh nauk = Modern Humanities Success*, no. 5, pp. 31-35. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pqgyzx>
18. Ostroumova A.Yu. (2019). The experience of educational process organisation in e-learning environment LMS Moodle in TPU. *Materialy Mezhdunarodnoi konferentsii po novym obrazovatel'nym tekhnologiyam «Edcrunch Tomsk» = Proceedings of International Conference on New Educational Technologies «Edcrunch Tomsk»*. Tomsk, pp. 94-98. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sskmks>
19. Aref'eva T.S., Lobanova E.I., Strizhova E.V., Nisilevich A.B., Androsova I.G. (2015). The use of elements of open and distance education in correspondence education. *Mir nauki i innovatsii = World of Science and Innovation*, vol. 7, no. 2 (2), pp. 5-10. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vdrbwf>
20. Verchenova E.A. (2014). The application of sociometry in cross-cultural research (based on the material of Chinese students). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, vol. 5, no. 3, pp. 142-150. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sqypjh>
21. Ryapina N.E., Permyakova T.M., Balezina E.A. (2023). Teacher's communicative behaviors in relation to organizational and technical factors in online university education. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 20, no. 1, pp. 163-182. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-163-182>, <https://elibrary.ru/ezmyuo>
22. Kyubler-Ross E. (2001). *On Death and Dying*. Moscow, Kiev, Sofiya Publ., 99 p. (In Russ.)
23. Grishina N.V. (2001). *Psychology of Social Situations*. St. Petersburg, Piter Publ., 403 p. (In Russ.)
24. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A., Meerson A.L.S. (2023). Psychological safety and communication difficulties of teachers and students during long-term online training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 1, pp. 148-168. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-148-168>, <https://elibrary.ru/cdyiew>
25. Devyatov A.P., Martirosyan M. (2002). *The Chinese Breakthrough and Lessons for Russia*. Moscow, Veche Publ., 400 p. (In Russ.)

26. Dubkova O.V., Mei L. (2015). Cognitive bases of logical violations in writing Chinese russianists. *Kommunikativnye issledovaniya = Communication Studies*, no. 3 (5), pp. 129-136. (In Russ.)
<https://elibrary.ru/vtyuzp>
27. Pin Ch. (2016). The problem of teaching Chinese students the business letter writing in the Russian language and the variant of the solution from the point of view of the Chinese Russianists. *Uspekhi sovremennoi nauki = Modern Science Success*, vol. 1, no. 7, pp. 74-76. (In Russ.)
<https://elibrary.ru/whmvcp>
28. Avdeeva I.N., Kokodei T.A., Lyamina N.V. (2023). The relationship between creativity and emotional well-being of university students during online learning. *Voprosy Psikhologii*, vol. 69, no. 6, pp. 34-42. (In Russ.)
<https://elibrary.ru/crkbjn>

Информация об авторах

Демидова Татьяна Александровна, кандидат филологических наук, доцент отделения русского языка Школы общественных наук, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, г. Томск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-9500-5813>
Scopus Author ID: 57207451455
ResearcherID: AAG-1428-2020
demidtanya@yandex.ru

Новикова Анастасия Викторовна, кандидат филологических наук, доцент отделения русского языка Школы общественных наук, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, г. Томск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-8851-2072>
zhlyudina@tpu.ru

Шерина Евгения Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой – руководитель отделения русского языка на правах кафедры Школы общественных наук, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, г. Томск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-6077-302X>
Scopus Author ID: 56764534700
sherinaea@tpu.ru

Для контактов:

Демидова Татьяна Александровна
demidtanya@yandex.ru

Поступила в редакцию 12.11.2024
Одобрена после рецензирования 04.02.2025
Принята к публикации 14.02.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Tatyana A. Demidova, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor of Russian Language Department at School of Social Sciences, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-9500-5813>
Scopus Author ID: 57207451455
ResearcherID: AAG-1428-2020
demidtanya@yandex.ru

Novikova A. Viktorovna, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor of Russian Language Department at School of Social Sciences, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-8851-2072>
zhlyudina@tpu.ru

Evgeniya A. Sherina, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor of Russian Language Department at School of Social Sciences, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-6077-302X>
Scopus Author ID: 56764534700
sherinaea@tpu.ru

Corresponding author:

Tatyana A. Demidova
demidtanya@yandex.ru

Received 12.11.2024
Approved 04.02.2025
Accepted 14.02.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 378

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-148-166>



Валидация технологии формирования навыков индивидуальной информационной безопасности студентов вуза

Маргарита Алексеевна Юрченко ^{*}, Александр Евгеньевич Бобер ,
Яна Игоревна Устименко 

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»
119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-кт Вернадского, 82, стр. 1

^{*}Адрес для переписки: yurchenko-maa@ranepa.ru

Аннотация

Актуальность. Рассмотрена актуальная проблема формирования навыков индивидуальной информационной безопасности у студентов вузов в условиях растущих угроз киберпреступности и дезинформации. Обоснована необходимость интеграции навыков индивидуальной информационной безопасности в образовательный процесс как ключевого компонента медиаграмотности.

Материалы и методы. Использованы системный и культурологический подходы. Проведен анализ результатов первого цикла апробации технологии формирования навыков индивидуальной информационной безопасности у студентов направления «Международные отношения», а также представлены промежуточные итоги второго цикла апробации на направлениях «Реклама и связи с общественностью» и «Менеджмент организации». Применялись педагогический эксперимент, включенное наблюдение, интроспекция и анализ.

Результаты исследования. Анализ результатов семестрового тестирования показал положительную динамику развития навыков ИИБ в экспериментальных группах по сравнению с контрольными. В частности, в одной из экспериментальных групп (ЭГ1) средний балл вырос с 4,72 до 7,9, а в другой (ЭГ2) – с 3,75 до 4,5. Отмечено снижение стандартного отклонения в экспериментальных группах, что свидетельствует о выравнивании уровня компетенции.

Выводы. Результаты исследования подтверждают валидность предложенной технологии формирования навыков индивидуальной информационной безопасности у студентов вузов. Интеграция разработанных методических материалов в образовательный процесс способствует улучшению критической оценки информации, повышению общей медиаграмотности и развитию аналитических компетенций. Приведены перспективы масштабирования технологии на другие уровни образования.

Ключевые слова: диагностика, оценивание, сформированность навыка, информационная безопасность, методическая поддержка, педагогический дизайн, валидация технологии

Благодарности. Благодарим рецензента данного текста за профессиональные комментарии.

Финансирование. Работа выполнена в порядке личной инициативы.

Вклад в авторов: М.А. Юрченко – постановка проблемы исследования, дизайн и организация исследования, отбор материалов, написание черновика рукописи. А.Е. Бобер – проведение исследования, сбор эмпирических данных, обработка данных, анализ результатов эмпирического исследования. Я.И. Устименко – сбор, анализ и систематизация изложенной в научной литературе информации, составление рисунков, составление таблиц, формулировка выводов и результатов исследования.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Юрченко М.А., Бобер А.Е., Устименко Я.И. Валидация технологии формирования навыков индивидуальной информационной безопасности студентов вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 148-166. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-148-166>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-148-166>

Validation of technology for the formation of individual information security skills for university students

Margarita A. Yurchenko ^{*}, Alexander E. Bober , Yana I. Ustimenko 

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
1 bldg., 82 Vernadsky Ave., Moscow, 119571, Russian Federation

*Corresponding author: yurchenko-maa@ranepa.ru

Abstract

Importance. The pressing issue of developing individual information security (IIS) skills in university students in the face of growing threats from cybercrime and disinformation is considered. The need to integrate IIS skills into the educational process as a key component of media literacy is substantiated.

Materials and Methods. The study employs systemic and culturological approaches. An analysis was conducted of the results of the first cycle of approbation of the technology for developing IIS skills in students majoring in “International Relations,” and interim results of the second approbation cycle in “Advertising and Public Relations” and “Organization Management” programs are presented. Pedagogical experiment, participant observation, introspection, and analysis were used.

Results and Discussion. Analysis of the semester test results demonstrated a positive trend in the development of IIS skills in the experimental groups compared to the control groups. Specifically, in one of the experimental groups (EG1), the average score increased from 4.72 to 7.9, and in another (EG2), from 3.75 to 4.5. A decrease in the standard deviation in the experimental groups is noted, indicating an equalization of the level of competence.

Conclusion. The research results confirm the validity of the proposed technology for developing IIS skills in university students. The integration of the developed methodological materials into the educational process contributes to improving critical assessment of information, increasing overall media literacy, and developing analytical competencies. Prospects for scaling the technology to other levels of education are discussed.

Keywords: diagnostics, assessment, skill mastery, information security, methodical support, instructional design, technology validation

Acknowledgments. We would like to thank the esteemed reviewer of this text for professional comments.

Funding. The work was done on a personal initiative.

Author's Contribution: M.A. Yurchenko – statement of the research problem, design and organisation of research, selected materials, writing – original draft preparation. A.E. Bober – investigation, collection of empirical data, data processing, analysis of the results of an empirical study. Ya.I. Ustimenko – has collected analyzed and summarized the data obtained from academic sources, has compiled the figures, has compiled the tables, formulated the conclusions and results of the study.

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

For citation: Yurchenko, M.A., Bober, A.E., & Ustimenko, Ya.I. (2025). Validation of technology for the formation of individual information security skills for university students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 148-166. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-148-166>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Проблема защиты от негативного воздействия информации была вынесена на национальный уровень более 10 лет назад¹, с тех пор она решается главным образом средствами системы образования. В условиях агрессивной информационной среды преподаватель, вне зависимости от своей дисциплинарной направленности, получает добавочный функционал по сопровождению активности обучающихся в ней [1]. То есть фактически педагогика сегодня решает задачу создания и поддержки качества обучающей и воспитывающей среды обучающихся в разрезе общей медиаграмотности и навыков индивидуальной информационной безопасности (далее – ИИБ) в частности. А. Нурматов, декан факультета печатных СМИ и издательского дела Университета журналистики и массовых коммуникаций Узбекистана, утверждает, что «современная молодежь живет в информационных джунглях, воспринимает информацию только визуально, но не анализирует ее. Во-вторых: СМИ занимаются пропагандой, и люди становятся апатичными» (цит. по: [2]).

Несмотря на очевидную актуальность заявленной проблематики, валидизирован-

ных технологий измерения медиаграмотности или ее элементов сегодня не очень много и в РФ, и за рубежом. Среди прочих, в 2022 г. с использованием платформы для оценки цифровой грамотности «Цифровой гражданин» проводилось измерение уровня цифровой грамотности россиян², однако, в контексте навыков ИИБ полученные данные не являются репрезентативными. Инструментарий измерений абсолютного большинства исследований является социологическим (массовые опросы, фокус-группы, анкеты самооценки и пр. [3], он характеризует текущее состояние рассматриваемой ЦА, однако, не верифицирует полученную характеристику и тем более не помогает нам в обучении – при формировании навыков ИИБ.

Современное общество в значительной степени полагается на онлайн-сервисы, учитывая объем данных, генерируемых и хранящихся в Сети на протяжении многих лет, риск стать жертвой киберпреступления или подвергнуться влиянию дезинформации лишь возрастает [4]. Растущая угроза ставит перед политиками и педагогами сложную задачу разработки технологии, способной сбалансировать систему в попытке обеспечения прав и свобод граждан и защиты как их личной информации, так и имиджа государ-

¹ О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию: федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ (послед. ред.): принят Государственной Думой 21.12.2010, одобрен Советом Федерации 24.12.2010 // КонсультантПлюс: сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/ (дата обращения: 22.10.2024).

² Уровень цифровой грамотности у россиян в 2022 году вырос до 71 % // Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации: офиц. сайт. 2023. 30 марта. URL: <https://digital.gov.ru/ru/events/43493/> (дата обращения: 22.10.2024).

ства. В этом отношении навыки ИИБ безусловно включают в себя: а) защиту своего цифрового контента; б) понимание рисков и угроз в цифровых средах; в) знания о мерах безопасности; г) должное внимание надежности и конфиденциальности информации, которую субъект использует и передает (на этом аспекте мы концентрируемся в настоящем исследовании).

Обучающимся важно понимать, что последствия принятых ими решений, основанных на цифровом контенте или движимых им, будут определенным образом отражаться на вовлеченных в коммуникацию контрагентах в зависимости от их способностей, религиозных убеждений, социальных условностей, личных предпочтений и пр. Последствия любой кражи, манипуляции, уничтожения или удаления цифровых активов идентичности в отношении культурного наследия могут быть катастрофическими, в этой связи огромное значение имеет фоновая осведомленность о культурной, этнической и религиозной напряженности в обществе при потреблении любого контента в Сети [5].

Прежде всего, необходимо прояснить цели образования и обучения в области информационно-безопасности, уточнив целевые группы в соответствии с различными ролями и потребностями обучающихся, а также понять текущую ситуацию и потребности. Во-вторых, крайне важно разработать механизм оценки сформированности навыков ИИБ. Важность интегрированности технологии формирования навыков ИИБ в kurikulum заключается в том, что это образование проходит через все дисциплины и курсы, так студенты могут не только изучать дисциплину, но и чувствовать практическое применение полученных навыков [6].

В западной образовательной парадигме широко распространены теории, доказывающие, что медиаграмотность, формируемая с помощью определенных «упражнений», может помочь в борьбе со всеми видами манипуляций в цифровых медиа [7]. Отмечается, что развитие медиаграмотности молодежи должно включать не только разви-

тие навыков критического мышления и улучшение когнитивных и метакогнитивных процессов, но и быть направлено на содействие совместному построению знаний через социальное взаимодействие и деятельность, а также активное гражданское участие [8]. Развитие ИИБ особенно актуально в контексте возросшей гражданской активности в цифровом пространстве, выражая свою позицию или включаясь в гражданские инициативы, необходимо помнить о распознавании ложного и/или некачественного контента [9; 10].

О.А. Шамигуловой выделены общие черты исследований по проблеме, среди них: значительная роль социально-гуманитарного знания, критического мышления, связь с правовым аспектом [11]. Исследователем осуществлялась критериальная оценка уровня сформированности медиаграмотности, для измерения медиаграмотности предложены критерии и показатели, что в нашем контексте является слишком широкоориентированным инструментарием. Более того, мы не поддерживаем позиционирование формирования медиаграмотности средствами внеучебной деятельности, поскольку, являясь положительной и поддерживающей инициативой, оно не интегрировано в образовательный процесс и ситуативно, то есть целевая аудитория выборочно охвачена предлагаемыми мероприятиями.

Г.Г. Еркибаева, Л.П. Илларионова и А.Е. Ерзакова предложили разработку в сходном проблемном поле. Ученые апробировали технологию развития критического мышления студентов вузов [12], однако, фактически речь на самом деле шла зачастую не про критическое мышление в целом, а именно про навыки ИИБ. Коллеги провели по одному тематическому занятию в трех разных методиках. В качестве диагностики до занятия и после предлагался одноименный авторский тест на уровень медиаграмотности формата МС, состоящий как из общетеоретических вопросов, так и из мини-кейсов. Хотя тест можно считать валидным в отношении медиаграмотности, оговоримся, что

он не проверяет сформированность навыков ИИБ, что составляет лакуну для нашего исследования.

К.С. Мацулева провела констатирующий педагогический эксперимент в школьной среде, в ходе которого респондентам было предложено семь новостей и дано задание определить, какие из них фейковые (3 фейк + 4 правдивых новости) [13]. Далее обучающимся предложили выявить критерии правдивой информации самостоятельно, интересно отметить, что предложенные самими учениками критерии коррелируют с алгоритмом КАД М.А. Юрченко, изначально разработанным для студентов вузов [14]. Несмотря на то, что эксперимент не затронул как таковое формирование навыка, исследователь сообщает нам на примере своей выборки о том, что менее половины обучающихся справляются с поставленной задачей.

Н.С. Авдониная апробировала свои разработки для формирования медиаграмотности студентов САФУ им. М.В. Ломоносова, обучающихся по направлению «Журналистика» в течение четырех лет, признавая ядром медиаобразования работу с медиатекстом [15]. Практические задания по своей природе были ориентированы на навыки ИИБ (верификация и фактчекинг, сравнение источников, в том числе зарубежных, изучение методов и приемов пропаганды, этики медиасферы, анализ медиа, создание собственного медиатекста). Исследователь длительно наблюдала за одной и той же ЭГ и КГ и утверждает, что апробированный комплекс показал рост уровня медиаграмотности (80 % на «выходе»), общий положительный эффект разработки не вызывает сомнений. К сожалению, интересующие нас элементы, касающиеся ИИБ, не были рассмотрены подробно и в динамике, также не до конца ясно, каким образом измерялся образовательный эффект.

Таким образом, выявлена нехватка российских исследований, направленных на изучение образовательных эффектов медиаобразования для разных возрастных групп, проблема ИИБ остается актуальной в контексте экспериментально-доказательной парадигмы.

Цель исследования состоит в том, чтобы доказать валидность разработанной технологии формирования навыков индивидуальной информационной безопасности.

К задачам исследования отнесены: 1) интерпретация первичного годичного цикла применения технологии формирования навыков индивидуальной информационной безопасности у студентов вуза [16]; 2) запуск второго цикла апробации технологии с участием студентов других направлений подготовки (реклама и связи с общественностью; менеджмент организации) и разработка соответствующих комплектов методических материалов (с учетом специфики направления и уровня владения языком); 3) подтверждение валидности технологии для высшей школы; 4) анализ перспектив масштабирования технологии в ссузах и школах.

МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛЫ

Наше исследование опирается на принципы системного и культурологического подходов. Образование рассматривается как сложная система передача накопленного опыта следующим поколениям, состоящая из взаимосвязанных компонентов. Исходя из тезиса о том, что индивидуальная информационная безопасность граждан Российской Федерации не только может определять их личное благополучие, но и влияет непосредственно на проявления гражданственности и самосознание, общенациональную идентичность, нами рассматривается краеугольный вопрос о том, является ли предложенная технология универсальной и валидной, а ее положительный эффект, достигнутый в первичном цикле апробации, стабильным и масштабируемым на другие уровни образования. Системный подход помогает понять, как взаимодействие субъектов образовательного процесса влияет на эффективность работы всей системы в части формирования у населения навыков индивидуальной информационной безопасности. Культурологический подход является междисциплинарным по своей природе и акцентирует внимание на

том, как культурные факторы влияют на поведение, восприятие и взаимодействие обучающихся. Особое значение в контексте данного исследования имеют: 1) восприятие культуры как контекста, в котором происходят социальные взаимодействия, формирующие личную и коллективную идентичность; 2) принцип уважения к культурному многообразию и ориентация на его сохранение и поддержку; 3) рассмотрение экзогенных факторов при интерпретации культурных объектов, мест и процессов; 4) использование критического анализа к культурным текстам и практикам в обучении, направленного на выявление скрытых смыслов и идеологий, понимание влияния знаков и символов в разных их воплощениях на общественное сознание.

В исследованиях ИИБ исторически использовался ряд теоретических подходов для изучения того, какие факторы влияют на поведение пользователей, чтобы определить способы улучшения навыков ИИБ [17]: среди этих подходов преимущественно использовались теория мотивации защиты (PMT) [18–20] и теория запланированного поведения (TPB) [21; 22]. Модель «информация-мотивация-поведенческие навыки» (IMB) была предложена в 1992 г. для прогнозирования поведения в отношении здоровья, эта модель утверждает, что информация и мотивация являются ключевыми предпосылками для определенного поведения [23]. С конца XX века модель эффективно использовалась для понимания поведения пользователей, а также для разработки образовательных интервенций в различных областях, относительно недавно было предложено использовать модель в контексте безопасности и конфиденциальности [24], модель была протестирована с помощью SmartPLS SEM, доказано, что с ее помощью можно предсказать поведение студентов в отношении их ИИБ [25]. Студенты с более высокой осведомленностью об угрозах, более позитивным отношением к безопасности, более высокой самоэффективно-

стью и знакомые с мерами безопасности демонстрируют более безопасное поведение, что говорит нам о целесообразности дальнейших исследований ИИБ и более детальной проработки нашей технологии.

В образовании наблюдается тенденция перехода от количественных подходов к субъективно-качественным, где сознательное и рефлексивное отношение к образованию становится ценным [26; 27]. При разработке УМК мы придерживались принципов, выверенных в исследовании В.Н. Карташовой, Н.В. Волынкиной и Н.Н. Архангельской [28]: принцип актуальности и подлинности материала, принцип информативности медиаконтента, принцип отраслевой направленности контента, принцип развития личности обучающегося, принцип проективности, принцип проблемности, принцип социокультурной маркированности, принцип речевой интенции. Мы не можем согласиться с принципом соответствия интересам и потребностям ученика и принципом положительной эмоциональности, поскольку новостной контент далеко не всегда вызывает положительные эмоции и истинно интересует обучающихся, однако, нам представляется важным прививание обучающимся ценности «быть в повестке». Мы согласны с необходимостью включения практик осознанности в более широкую учебную программу и культуру образовательной деятельности для развития индивидуального благополучия [27].

Исследование опирается на технологию, разработанную М.А. Юрченко и Е.Н. Бойко в 2023 г. [16], с целью ее валидации Я.И. Устименко и А.Е. Бобером были предложены оригинальные комплекты диагностико-оценочных и учебных материалов при полном сохранении алгоритмов и процедур авторов технологии, а также с опорой на разработанный авторами банк базовых заданий. Лидирующими методами исследования являются педагогический эксперимент, включенное наблюдение, интроспекция и анализ.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Задача 1.

С целью выявления стабильности эффекта, определяющей валидности технологии, направленной на формирование навыка, нами было принято решение организовать финальное тестирование после паузы в обучении (летних каникул). Диагностика проведена в цифровом автоматизированном режиме с помощью сервиса Яндекс.Формы, в итоговом диагностическом комплексе материалов выдержана однообразность материалов (отобранны отрывки оригинальных статей, сопровождающиеся иллюстрацией), возможные варианты реакций (формат выбора ответа): 1) этот отрывок полностью ложен; 2) этот отрывок полностью правдив; 3) заголовок обманчив, не коррелирует с содержанием текста (см. табл. 1).

Индивидуальный личный прирост в первом цикле был стабильным у ЭГ во всех трех парах ЭГ-КГ и составил от 20 до 30 % (общая визуализация результатов финального тестирования по группам представлена на рис. 1–3).

Задача 2.

Конечный продукт представляет собой комплексный набор ресурсов, включающий:

- 1) практические задания по распознаванию фальшивых новостей и манипуляций;
- 2) упражнения по проверке СМИ и избранных;
- 3) сценарии для дискуссий и обсуждений;
- 4) тематические презентации.

Обзорная характеристика комплексов заданий, разработанного по технологии для студентов направления подготовки «Менеджмент организации» и «Реклама и связи с общественностью»

Этапы модуля 1 направлены на поэтапное развитие у студентов навыков поиска, критической оценки и обоснованного выбора достоверных источников информации, необходимого в профессиональной деятельности. Обучение начинается с группового обсуждения важности достоверных источников и примеров последствий, к которым приводит использование ненадежной информации. В рамках интерактивных заданий студенты работают в группах над поиском и первичным отбором материалов по заданным темам, используя как отечественные, так и зарубежные ресурсы, а также развивают навыки эффективного поиска и применения различных инструментов. После этого студенты критически оценивают каждый найденный источник, используя разработанный контрольный

Таблица 1

Результаты отложенной диагностики сформированности навыков ИИБ первого цикла апробации

Table 1

The 1st approbation cycle delayed IIS diagnostics

Количественный результат	Интерпретация	Категории тестируемых (на момент сентября 2024 г.)
0–2 верных ответа	навык не сформирован	– выпускники, всего приняли участие в тестировании 20 студентов ЭГ и 25 студентов КГ; – 4 курс, всего приняли участие в тестировании 18 студентов ЭГ и 19 студентов КГ; – 3 курс, всего приняли участие в тестировании 26 студентов ЭГ и 28 студентов КГ
3–4 верных ответа	навык сформирован слабо	
5–7 верных ответов	навык сформирован на достаточном уровне	
8–10 верных ответов	навык сформирован на высоком уровне	

Источник: составлено авторами на основе данных итоговой диагностики.

Source: compiled by the authors on the final diagnostic data basis.

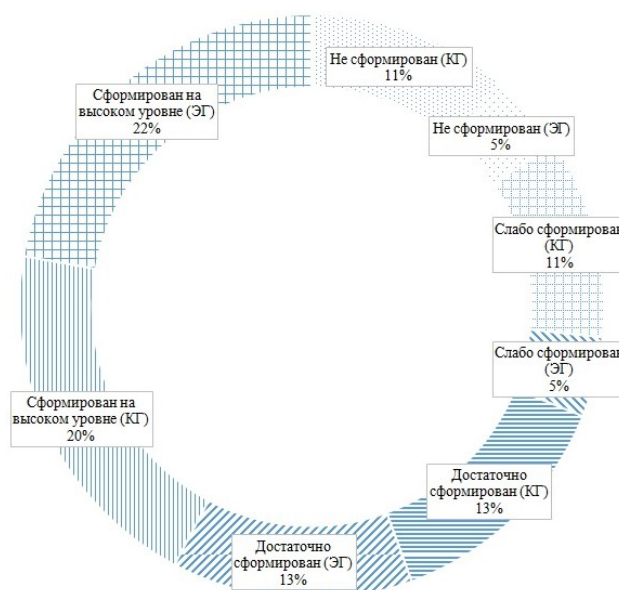


Рис. 1. Результаты финального тестирования ИИБ выпускников
Fig. 1. The results of the final testing of IIS graduates

Источник: составлено авторами на основе тестирования в сервисе Яндекс.Формы
Source: compiled by the authors based on the test in the Yandex.Forms service

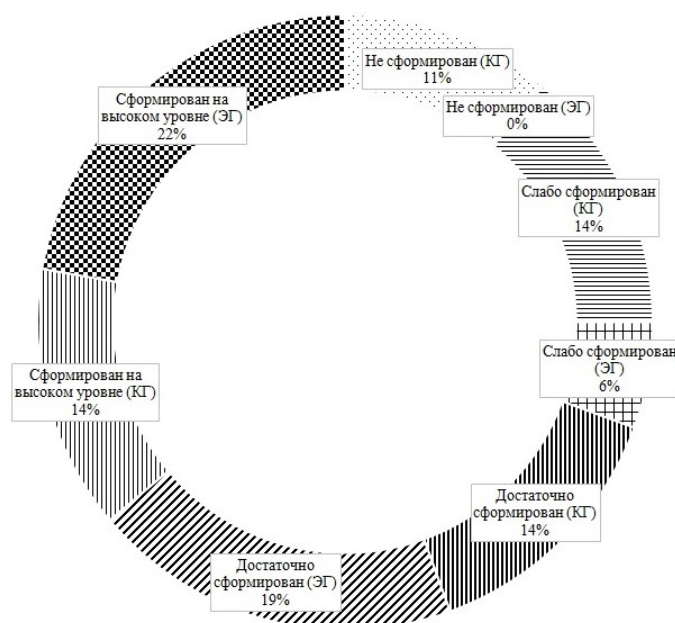


Рис. 2. Результаты тестирования ИИБ 4 курса на начало 2024/2025 учебного года (КГ/ЭГ)
Fig. 2. IIS testing results for the 4th year at the beginning of the 2024/2025 academic year (CG/EG)

Источник: составлено авторами на основе тестирования в сервисе Яндекс.Формы.
Source: compiled by the authors based on the test in the Yandex.Forms service.

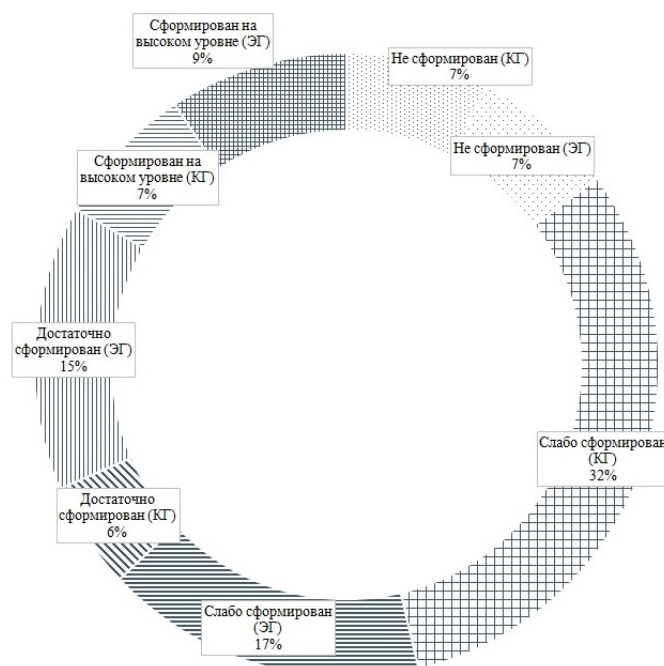


Рис. 3. Результаты тестирования ИИБ 3 курса на начало 2024/2025 учебного года (КГ/ЭГ)
Fig. 3. IIS testing results for the 3rd year at the beginning of the 2024/2025 academic year (CG/EG)

Источник: составлено авторами на основе тестирования в сервисе Яндекс.Формы.
Source: compiled by the authors based on the test in the Yandex.Forms service.

список с критериями, такими как авторитетность и актуальность. Завершает модуль групповая презентация результатов, где студенты обосновывают свой выбор и получают обратную связь от преподавателя и однокурсников. Эти этапы помогают укрепить навыки критического мышления и анализа, а также учат аргументированному отбору информации для использования в профессиональной сфере.

Этапы модуля 2 направлены на систематизацию, сравнительный анализ и критическое осмысление информации, собранной студентами в первом модуле. Сначала студенты организуют собранные данные, распределяя их по ключевым критериям, таким как дата публикации, авторитетность и соответствие теме. С помощью таблиц, диаграмм они наглядно представляют связи и различия между источниками, что облегчает дальней-

ший сравнительный анализ. Затем студенты приступают к сравнительному анализу, оценивая данные по основным аргументам, методологиям и возможным предвзятостям, а также выявляют различия и закономерности в подходах источников. Этот этап помогает им глубже понять культурные и профессиональные особенности рассматриваемых вопросов, а визуальные диаграммы служат основой для последующих групповых обсуждений и презентаций. На заключительном этапе студенты участвуют в командных дискуссиях, где они обосновывают свои выводы, анализируют достоверность выбранных источников и критически оценивают пробелы и предвзятость в данных. Преподаватель поддерживает дискуссии, направляя студентов на критическое осмысление информации и укрепление навыков аргументации.

Примеры заданий модуля 1 для студентов направления подготовки «Реклама и связи с общественностью»

Задание 1: Исследование PR

В группах по 3–4 человека студенты выбирают тему для исследования, например, «История PR» или «Этика PR». Задача – отобрать релевантные источники (на русском и иностранных языках) по теме и представить в сопроводительной записке.

Критерии отбора:

- 1) актуальность (не старше 5 лет, соответствие формулировке темы);
- 2) проверяемое происхождение источника (авторство или возможность отследить цифровой след);
- 3) происхождение (оценить дискурсивные различия в подходах к изучаемому явлению).

Шаги для выполнения задания:

1. Наводящие вопросы для анализа содержания: какие ключевые аспекты PR описаны в каждом источнике? Как различные авторы описывают роль PR в политико-экономической сфере?
2. Сравнение подходов в разных лингвокультурах (стиль, терминология, дискурс).

Задание 2: Анализ видеороликов

Студенты работают с 3–5 предлагаемыми видеороликами по теме PR и распознают признаки дипфейков, используя инструменты для проверки подлинности.

Шаги для выполнения задания:

1. Применение инструментов анализа: с помощью онлайн-инструментов определить подлинность видео (например, с помощью InVID).
2. Обсуждение признаков фейков: студенты анализируют, что именно в материале вызывает подозрение (неестественные движения лица, голосовые аномалии и т. д.).

Примеры заданий модуля 2 для студентов направления подготовки «Реклама и связи с общественностью»

Задание 1: Создание базы данных источников

Студенты в группах (по 3–4 человека) должны создать таблицу, в которой соберут

данные о выбранных источниках. Таблица должна включать:

- 1) название источника;
- 2) тип источника (статья, видео, отчет);
- 3) основные идеи и тезисы;
- 4) авторитетность (указать авторов и их квалификацию);
- 5) примечания по актуальности и объективности.

Задание 2: Классификация тем

Каждая группа получает набор источников и должна классифицировать их по ключевым темам (например, методы PR, этические аспекты). Студенты должны подготовить краткие описания для каждой темы, объясняя, почему она важна в контексте PR.

Задание 3: Сравнение подходов к PR

Студенты выбирают три разных источника по теме «Роль PR в формировании общественного мнения». Каждая группа должна:

- 1) сравнить и контрастировать основные идеи и подходы;
- 2) выделить культурные и исторические контексты, которые могут влиять на представленные взгляды;
- 3) подготовить презентацию с выводами о различиях и сходствах в подходах.

Задание 4: Аргументация и защита

После анализа каждая группа готовит аргументы, обосновывающие их выводы, и защищает свою точку зрения в формате дебатов. Остальные студенты могут задавать вопросы и давать комментарии по представленным аргументам.

Задание 5: Обсуждение результатов

Студенты собираются в свои группы для обсуждения процесса сбора и анализа данных. Они должны ответить на вопросы:

- 1) что получилось хорошо?
- 2) какие трудности возникли при анализе данных?
- 3) как можно улучшить процесс в будущем?

Задание 6: Индивидуальная рефлексия

Каждый студент пишет короткий отчет о своих впечатлениях от работы в группе и о том, как опыт взаимодействия повлиял на их понимание темы PR. В этом отчете студенты

должны выделить один урок, который они извлекли из модуля, и предложить идеи для будущих исследований.

Примеры заданий модуля 1 для студентов направления подготовки «Менеджмент организации»

Задание 1: Поиск фейковых новостей

Студентам предлагается найти по одной фейковой новости на русском и на английском языке, которые касаются бизнеса, экономики, технологий или других сфер, связанных с менеджментом. Далее студенты должны описать, почему они считают новость фейковой (например, по заголовку, источнику или нестыковкам в содержании).

Задание 2: Определение признаков фейковых новостей

На основе найденных новостей необходимо определить пять главных признаков, которые помогают распознать информацию, вводящую в заблуждение.

Студенты должны составить таблицу, в которой они укажут пять признаков, которые присутствуют в примерах фейков (например, слишком эмоциональный заголовок, отсутствие ссылок на достоверные источники, манипуляции с фактами).

Далее студентам предлагается дискуссия с целью выделения наиболее распространенных признаков ложной информации.

Задание 3: Проверка достоверности изображения

Используя сервисы проверки изображений (например, Google Images или TinEye), студентам необходимо проверить достоверность предоставленного им изображения (несколько настоящих и несколько смонтированных) и составить краткий письменный ответ о происхождении этого изображения и его достоверности.

Примеры заданий модуля 2 для студентов направления подготовки «Менеджмент организации»

Задание 1: Сравнение новостей

Предложите двум студентам из группы найти одну настоящую новость и одну фейковую на одну и ту же тему (например, экономика, технологии, политика). Эти студен-

ты должны будут кратко описать найденные новости, а после поделиться с одногруппниками ссылками, чтобы они могли ознакомиться с материалами самостоятельно. Студенты обсуждают, какая из них настоящая, а какая – фейковая. В ходе дискуссии необходимо сравнить заголовки, стиль текста, наличие фактов и ссылок на достоверные источники. В конце необходимо сформулировать, почему новость, определенная как настоящая, оказалась студентом таковой, а также что заставило студентов засомневаться в достоверности новости, признанной ненастоящей.

Задание 2: Проверка фактов в соцсетях

Студентам в парах предлагается найти один пост в соцсети (на русском языке), который, по их мнению, может быть ложным, и предложить партнеру провести процедуру факт-чекинга.

Задание 3: Презентация по выявлению манипуляций

Задача студентов – в качестве домашнего задания исследовать разные способы манипуляций информацией и в формате групповых проектов (по 3–5 человек) подготовить презентации (по 5–7 минут), в которых они продемонстрируют одногруппникам, как идентифицировать манипуляцию информацией, приводя наглядные примеры. В случае затруднений с поиском новых примеров возможно использовать примеры из заданий 1 и 2.

Помимо групповой презентации, студенты должны представить письменный отчет с кратким изложением результатов сравнительного анализа, на основе которого производится презентация. Отчет должен включать обсуждение основных выводов, сделанных в ходе анализа, и размышления о проблемах, возникших в процессе сравнения данных.

Задача 3.

Первичная диагностика

Я.И. Устименко работала с 18 (ЭГ1 = 11, КГ1 = 7) студентами 2 курса направления подготовки «Реклама и связь с общественностью» в рамках дисциплины «Иностранный язык».

А.Е. Бобер работал с 25 (ЭГ2 = 12, КГ2 = 13) студентами 1 курса направления подготовки «Менеджмент организации» в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Вопросы были представлены на русском языке, чтобы обеспечить полное понимание, тест состоял из семи заданий (картинки, текст, видео). Это решение соответствует требованию коммуникативной задачи, поскольку тестирование на английском языке могло бы поставить под угрозу точность ответов из-за языкового барьера. Каждый исследователь предложил своим ЭГ и КГ оригинальный диагностический тест (рис. 4, 5).

Для проведения теста использовалась цифровая платформа Yandex.Forms. Студенты должны были определить, является ли медиаматериал настоящим или поддельным, за каждый правильный ответ начислялся 1 балл (табл. 2, 3).

ОБСУЖДЕНИЕ

Задача 1.

По результатам первого цикла апробации технология продемонстрировала себя как валидная, мы наблюдали и объективную общую динамику в ЭГ по сравнению с КГ, и стабильный личностный прогресс в сформированности навыка. Ограничением исследования на этом этапе явился характер выборки испытуемых – все они были студентами одного направления подготовки, с одной стороны, владеющими иностранным языком на достаточно высоком уровне, с другой стороны, достаточно осведомленными касательно событий в стране и мире в связи со спецификой направления подготовки. Желая валидировать технологию, как минимум для уровня высшего образования, очевидным решением была организация второго цикла апробации с участием студентов других направлений подготовки. Напомним, что базовая гипотеза исследования заключалась в том числе в том, что первокурсники не подходят в качестве целевой аудитории применения технологии по причине пограничного состояния, объясняющегося значительным фокусом на адап-

тацию в новой среде высшей школы в течение первого семестра.

Задача 2.

Необходимо было принять во внимание специфику направления подготовки и составлять комплект с учетом следующих особенностей: 1) будущих профессиональных обязанностей студентов; 2) задания упрощены с лингвистической точки зрения, но остаются содержательным в плане смыслового наполнения. В заданиях используется понятный, доступный английский язык, а основное

Таблица 2
Результаты диагностики ЭГ, КГ
Table 2
Diagnostic results of EG, CG

Группа	Среднее ($\bar{x}$)
КГ1	5,57 балла
ЭГ1	4,72 балла
ЭГ2	3,75 балла
КГ2	3,77 балла

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе данных первичной диагностики.

Source: calculated and compiled by the authors on the primary diagnostic data basis.

Прогресс по итогам половины цикла (Модуль 1, Модуль 2)

Таблица 3
Результаты семестрового теста ЭГ, КГ
Table 3
Results of the term test EG, CG

Группа	$\bar{x}$
ЭГ1	7,9 балла
КГ1	5,9 балла
ЭГ2	4,5 балла
КГ2	4,44 балла

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе данных первичной диагностики.

Source: calculated and compiled by the authors on the primary diagnostic data basis.

внимание уделяется практическим сценариям и наглядным примерам, которые будут актуальны в профессиональной жизни.

Одной из главных проблем при разработке набора ресурсов был относительно низкий уровень владения студентами английским языком. Поскольку курс преподается на английском языке, необходимо было так упростить языковую составляющую занятий, чтобы не жертвовать сложностью концепций информационной безопасности, но добиться понимания ключевых идей. Достичь такого баланса было непросто, поскольку требовалось тщательно подобрать лексику и формулировки, которые позволили бы студентам разобраться с техническими терминами и концепциями безопасности.

Еще одной проблемой было сохранение сугубо практического подхода. Поскольку курс не включает в себя лекции, а сосредоточен на семинарах и дискуссиях, важно было разработать задания, требующие практического участия. Абстрактное теоретическое содержание нужно было свести к минимуму, а вместо этого сосредоточиться на заданиях, моделирующих реальные сценарии, такие как выявление фальшивых новостей или попыток манипуляции медиа. Сложность заключалась в том, чтобы эти задания были достаточно сложными, но при этом оставались выполнимыми на уровне языка и навыков студентов.

Задача 3.

Обсуждение результатов диагностики ЭГ1 и КГ1

В группе ЭГ1 баллы варьируются от 2 до 6, что говорит о значительных различиях в уровне медиаграмотности студентов. Пример тому – студент с минимальным баллом 2, что указывает на сложности в понимании критериев фейкового контента и, возможно, недостаток навыков критического мышления и анализа. Наличие четырех студентов, набравших максимальные 6 баллов, говорит о высоком уровне восприятия медиаконтента у части студентов, но остальные участники группы демонстрируют менее устойчивые результаты.

Напротив, в группе КГ1 все студенты набрали от 5 до 6 баллов, что свидетельствует о более равномерной и последовательной способности участников анализировать медиаматериалы. Отсутствие низких баллов (ниже 5) говорит о том, что все студенты данной группы обладают схожими навыками в области распознавания достоверной информации и демонстрируют уверенное понимание требований к контенту. Стандартное отклонение составило 1,31.

ЭГ2 и КГ2

Из 12 студентов ЭГ2 1 студент смог набрать максимальное количество баллов, что говорит о хорошем понимании того, как отличить поддельный контент от настоящего. Один студент набрал заметно низкий балл – 1, что свидетельствует о трудностях в определении различий. Большинство студентов группы (75 %) набрали от 3 до 5 баллов.

В КГ2 средний балл составил 3,77, что немного выше среднего значения ЭГ2 – 3,75. В этой группе также один студент достиг максимального количества баллов, однако среди участников были и такие, кто набрал лишь 0 баллов. Это указывает на значительное расхождение в уровнях компетенции в распознавании фейковой информации среди студентов этой группы.

Несмотря на небольшие различия в средних результатах, они не являются статистически значимыми, что говорит о схожем уровне навыков в распознавании поддельной информации между двумя группами, поэтому мы можем проанализировать результаты двух групп в целом.

Анализируя обобщенные результаты, средний балл составил 3,76 (из 8). Стандартное отклонение составило 1,69.

Большинство студентов набрали от 3 до 5 баллов, что говорит об умеренном уровне компетенции в различении реальной и поддельной информации. Только один участник набрал полное количество баллов, в то время как несколько студентов продемонстрировали весьма ограниченную способность правильно идентифицировать сфабрикованные материалы, набрав менее трех баллов.

Эти результаты показывают, что студенты в среднем набрали менее 50 % баллов – этот результат отражает существующие трудности в распознавании фейковых материалов. В то же время относительно высокое стандартное отклонение говорит о значительной вариативности способностей студентов.

Результаты первой половины цикла

После завершения обучения для экспериментальной группы было проведено повторное тестирование с целью фиксации прогресса, по результатам которого можно сделать вывод о том, что аналитические навыки студентов экспериментальной группы (ЭГ2) заметно улучшились. Если в начале работы только один студент набрал максимальный балл, то после обучения таких студентов стало трое. Это свидетельствует о росте числа участников, которые уверенно различают поддельный и настоящий контент.

В результате повторного тестирования в паре ЭК-КГ1, в ЭГ1 средний балл вырос с **5,2 до 7,9**. Минимальный балл в ЭГ1 также повысился: если на начальном этапе один студент получил всего 2 балла, то после обучения минимальный результат составил 3 балла. Общее стандартное отклонение снизилось с **2,73 до 2,18**, что говорит о выравнивании уровня компетенции в группе.

КГ1 показала меньшее улучшение. Например, на **1 вопрос** число правильных ответов увеличилось с 3 из 8 до 4 из 8, а средний балл вырос незначительно – с **4,2 до 4,5**. Это свидетельствует о недостаточности изменений при отсутствии целенаправленного обучения.

Средний балл в ЭГ2 увеличился с 3,75 до 4,50, что подтверждает общий прогресс в развитии навыков информационной безопасности. В начале работы большинство студентов (75 %) набрали от **3 до 5 баллов**, что указывало на умеренный уровень компетенции. После обучения диапазон распределения сдвинулся: теперь большинство участников (66,7 %) набрали от **4 до 6 баллов**. Важно отметить, что **минимальный балл в ЭГ2 также повысился**: если на начальном этапе один студент получил всего 1 балл, то после

обучения минимальный результат составил 2 балла. Это указывает на снижение числа студентов с крайне низким уровнем знаний. Общее стандартное отклонение снизилось с **1,69 до 1,38**, что говорит о выравнивании уровня компетенции в ЭГ2. При этом максимальный разброс результатов уменьшился, что подтверждает эффективность применения технологии.

Рост среднего балла в КГ2 может быть связан со случайными факторами, а не с реальным ростом компетенций. Стандартное отклонение увеличилось с 1,19 до 1,34, что указывает на более широкую вариативность в результатах, однако не отражает качественных изменений в уровне навыков. Это подтверждает неизменность способностей участников группы в распознавании поддельного контента вне применения технологии.

Безусловно, определенные ограничения в образовательный процесс вносил относительно невысокий уровень английского языка, которым владели студенты, однако, даже учитывая такие условия и работая с ними, анализ результатов демонстрирует улучшение навыков студентов в различении фейковых материалов, что подчеркивает успешность проведенного обучения.

ВЫВОДЫ

В результате проведенного обучения студенты продемонстрировали значительные улучшения в нескольких ключевых аспектах.

Во-первых, обучение позволило студентам овладеть методами поиска и критической оценки информации. Это особенно важно для будущих менеджеров, поскольку профессиональная среда требует от них умения работать с качественными данными. Применение инструментов, таких как Google Scholar и Crossref, помогло студентам понять, какие источники можно считать надежными, и как проводить верификацию информации. Практическое задание, связанное с поиском фейковых новостей, дало студентам возможность применить полученные знания в ре-

альной среде, выявляя ключевые характеристики дезинформации.

Во-вторых, обучение способствовало развитию навыков совместной работы. Сравнительный анализ данных и групповые презентации помогли студентам научиться обсуждать и защищать свои точки зрения, формулировать аргументы и критически оценивать мнения других, что позитивно влияет на формирование коммуникативной коммуникации, которая является важным аспектом в профессиональной деятельности менеджера.

В-третьих, обучение также повлияло на уровень критического мышления. Использование структурированных методик анализа научило студентов глубже вникать в материал, подвергать сомнению достоверность информации и рассматривать альтернативные точки зрения. Эти навыки являются базисными для принятия управленческих решений.

Наконец, практическая направленность обучения позволила студентам не только теоретически изучить механизмы верификации данных и предотвращения манипуляций,

но и закрепить их в процессе выполнения реальных задач. Например, задания по проверке достоверности изображений и сравнению новостей позволили попрактиковаться в выявлении фейковой информации по ключевым признакам.

Мы рекомендуем рассмотреть возможность включения в образовательный процесс упражнений на развитие навыков ИИБ, чтобы укрепить их скептицизм в правильном направлении – не слишком доверчивый и не слишком сомневающийся в реальных событиях, ответственный за контент, который производишь и которым делишься. Убеждены, что общая рамка технологии помогает разработать УМК и тестирования, релевантные для конкретной ЦА.

Будущие исследования могут расширить рамку, включив более широкий спектр типов медиа и задействовав больше обучающихся, чтобы глубже изучить тенденции формирования навыков ИИБ.

Список источников

1. *Шу М.* Влияние развития информационного общества на сетевую медиаграмотность студентов // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 3 (39). С. 4-10. <https://elibrary.ru/netvmr>
2. *Sherzodkhon K.* The political socialization of the people in Uzbekistan: media presence and the absence of media literacy // International Journal of Media and Communications in Central Asia. 2024. № 4. P. 4-19. <https://doi.org/10.62499/ijmcc.vi4.26>
3. *Задорин И.В., Сапонова А.В.* Сравнительный анализ индексов медиаграмотности в странах Центральной Азии // Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2020. Т. 5. № 3. С. 63-89. <https://elibrary.ru/jffjnw>
4. *Seemba P.S., Sundaresan N., Sowmiya M.* Overview of cyber security // International Journal of Advanced Research in Computer and Communication Engineering. 2018. Vol. 7. Issue 11. P. 125-128. <https://doi.org/10.17148/IJARCC.2018.71127>
5. *Rebelo Trindade A., Marques C.G.* Privacy and cyber-security using information systems: a proposal for knowledge, skills, and attitudes // Proceedings of the 2023 International Conference on Information Technology & Systems. Lecture Notes in Networks and Systems. Cham, Springer. 2023. Vol. 1. P. 109-129. https://doi.org/10.1007/978-3-031-33258-6_11
6. *Li H.* An exploration of information technology security education and training strategies for higher education teaching services // Contemporary Education and Teaching Research. 2023. № 4. Issue 9. P. 434-439. <https://doi.org/10.61360/BoniCETR232014840904>
7. *Soetekouw L., Angelopoulos S.* Digital resilience through training protocols: learning to identify fake news on social media // Information Systems Frontiers. 2022. Vol. 26. P. 459-475. <https://doi.org/10.1007/s10796-021-10240-7>
8. *Liventsova E.Yu., Gorchakova O.Yu., Tolstova M.A.* The role of generation Z media literacy in confronting the destructive value messages of digital media // Перспективы науки и образования. 2024. № 2 (68). P. 24-40. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.2.2>, <https://elibrary.ru/cpcrty>

9. Journell W. Unpacking Fake News: an Educator's Guide to Navigating the Media with Students. New York: Teachers College Press, 2019. 165 p.
10. Krutka D.G., Manca S., Galvin S.M., Greenhow C., Koehler M.J., Askari E. Teaching "against" social media: confronting problems of profit in the curriculum // Teachers College Record. 2019. Vol. 121. Issue 14. P. 1-42. <https://doi.org/10.1177/016146811912101410>
11. Шамигулова О.А. Информационно-просветительская деятельность как условие формирования медиаграмотности у обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1. С. 48-59. <https://doi.org/10.17513/spno.32259>, <https://elibrary.ru/fjhtml>
12. Еркибаева Г.Г., Илларионова Л.П., Ерзакова А.Е. Формирование медиаграмотности на занятии по дисциплине «Методы работы с текстом» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 4. С. 139-148. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2022-4-139-148>, <https://elibrary.ru/brcfhm>
13. Мацулева К.С. Создание медиаклассов в школе, как решение проблем с медиаграмотностью школьников // International Journal of Professional Science. 2024. № 1-1. С. 59-65. <https://elibrary.ru/retwvj>
14. Юрченко М.А. Основы критического анализа дискурса в высшей школе // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2024. Т. 18. № 4. С. 94-109. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-94-109>, <https://elibrary.ru/wsxxqwg>
15. Авдонина Н.С. Медiateкст как средство формирования медиаграмотности у студентов-журналистов // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2021. № 12. Ст. 3017. <https://elibrary.ru/qllsiu>
16. Юрченко М.А., Бойко Е.Н. От медиаграмотности к индивидуальной информационной безопасности студентов высшей школы // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2024. № 2 (59). С. 42-49. <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2024-2-42-49>, <https://elibrary.ru/vpfvgr>
17. Lebek B., Uffen J., Neumann M., Hohler B., Breitner M.H. Information security awareness and behavior: a theory-based literature review // Management Research Review. 2014. Vol 37. № 12. P. 1049-1092. <https://doi.org/10.1108/MRR-04-2013-0085>
18. Rogers R.W. A protection motivation theory of fear appeals and attitude change // Journal of Psychology. 1975. Vol. 91. Issue 1. P. 93-114. <https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915803>
19. Maddux J.E., Rogers R.W. Protection motivation and self-efficacy: a revised theory of fear appeals and attitude change // Journal of Experimental Social Psychology. 1983. Vol. 19. Issue 5. P. 469-479. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(83\)90023-9](https://doi.org/10.1016/0022-1031(83)90023-9)
20. Sommestad T., Karlzén H., Hallberg J. A meta-analysis of studies on protection motivation theory and information security behavior // International Journal of Information Security and Privacy. 2015. Vol. 9. Issue 1. P. 26-46. <http://doi.org/10.4018/IJISP.2015010102>
21. Ajzen I. The theory of planned behavior // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991. Vol. 50. Issue 50. P. 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
22. Sommerstad T., Karlzen H., Hallberg J. The theory of planned behavior and information security policy compliance // Journal of Computer Information Systems. 2017. № 59 (4). P. 344-353. <https://doi.org/10.1080/08874417.2017.1368421>
23. Fisher J.D., Fisher W.A. Changing AIDS-risk behavior // Psychological Bulletin. 1992. Vol. 111. Issue 3. P. 455-474. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.3.455>
24. Crossler R.E., Bélanger F. The mobile privacy-security knowledge gap model: understanding behaviors // Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences. 2017. P. 4071-4080. <http://doi.org/10.24251/HICSS.2017.491>
25. Farooq A., Jeske D., Isoaho J. Predicting students' security behavior using information-motivation-behavioral skills model // 34th IFIP International Conference on ICT Systems Security and Privacy Protection (SEC). Lisbon, 2019. P. 238-252. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22312-0_17
26. Owen-Smith P. The contemplative mind in the scholarship of teaching and learning // Scholarship of Teaching and Learning. Indiana, Indiana University Press, 2018. 208 p. <https://doi.org/10.2307/j.ctt200616w>
27. Ergas O. Mindfulness in, as and of education: three roles of mindfulness in education // Journal of Philosophy of Education. 2019. Vol. 53. Issue 2. P. 340-358. <http://doi.org/10.1111/1467-9752.12349>
28. Kartashova V.N., Volynkina N.V., Arkhangel'skaya N.N. Foreign language information media resources selection for future teachers' media literacy development: basic principles // Перспективы науки и образования. 2023. № 1 (61). P. 76-89. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.1.5>, <https://elibrary.ru/sbaciw>

29. Ergas O. A contemplative turn in education: Charting a curricular-pedagogical countermovement // *Pedagogy, Culture & Society*. 2019. Vol. 27. Issue 2. P. 251-270. <http://doi.org/10.1080/14681366.2018.1465111>

References

1. Shi M. (2020). The influence of the information society development on the network media literacy of students. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Education Management: Theory and Practice*, no. 3 (39), pp. 4-10. (In Russ.) <https://elibrary.ru/netvmr>
2. Sherzodkhon K. (2024). The political socialization of the people in Uzbekistan: media presence and the absence of media literacy. *International Journal of Media and Communications in Central Asia*, no. 4, pp. 4-19. <https://doi.org/10.62499/ijmcc.vi4.26>
3. Zadorin I.V., Saponova A.V. (2020). Comparing the level of media literacy: a case of Central Asia. *Kommunikatsii. Media. Dizain = Communications. Media. Design*, vol. 5, no. 3, pp. 63-89. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jfjfnw>
4. Seemma P.S., Sundaresan N., Sowmiya M. (2018). Overview of cyber security. *International Journal of Advanced Research in Computer and Communication Engineering*, vol. 7, issue 11, pp. 125-128. <http://doi.org/10.17148/IJARCC.2018.71127>
5. Rebelo Trindade A., Marques C.G. (2023). Privacy and cyber-security using information systems: a proposal for knowledge, skills, and attitudes. *Proceedings of the 2023 International Conference on Information Technology & Systems. Lecture Notes in Networks and Systems*. Cham, Springer, vol. 1, pp. 109-129. https://doi.org/10.1007/978-3-031-33258-6_11
6. Li H. (2023). An exploration of information technology security education and training strategies for higher education teaching services. *Contemporary Education and Teaching Research*, no. 4, issue 9, pp. 434-439. <https://doi.org/10.61360/BoniCETR232014840904>
7. Soetekouw L., Angelopoulos S. (2022). Digital resilience through training protocols: learning to identify fake news on social media. *Information Systems Frontiers*, vol. 26, pp. 459-475. <https://doi.org/10.1007/s10796-021-10240-7>
8. Liventsova E.Yu., Gorchakova O.Yu., Tolstova M.A. (2024). The role of generation Z Media literacy in confronting the destructive value messages of digital media. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 2 (68), pp. 24-40. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.2.2>, <https://elibrary.ru/cpcrty>
9. Journell W. (2019). *Unpacking Fake News: an Educator's Guide to Navigating the Media with Students*. New York, Teachers College Press, 165 p.
10. Krutka D.G., Manca S., Galvin S.M., Greenhow C., Koehler M.J., Askari E. (2019). Teaching “against” social media: confronting problems of profit in the curriculum. *Teachers College Record*, vol. 121, issue 14, pp. 1-42. <https://doi.org/10.1177/016146811912101410>
11. Shamigulova O.A. (2022). Information and educational activities as a condition for the formation of media literacy among students. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, no. 6-1, pp. 48-59. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/spno.32259>, <https://elibrary.ru/fjhtml>
12. Erkibaeva G.G., Illarionova L.P., Erzakova A.E. (2022). Formation of media literacy at the lesson of “methods of working with text”. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, no. 4, pp. 139-148. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2022-4-139-148>, <https://elibrary.ru/brcfhm>
13. Matsuleva K.S. (2024). Creation of media classes at school as a solution to problems with media literacy of schoolchildren. *International Journal of Professional Science*, no. 1-1, pp. 59-65. (In Russ.) <https://elibrary.ru/retwvj>
14. Yurchenko M.A. (2024). Fundamentals of critical analysis of discourse in high school. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, vol. 18, no. 4, pp. 94-109. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-94-109>, <https://elibrary.ru/wsxxqwg>
15. Avdonina N.S. (2021). Media text as the means of forming media literacy among journalism students. *Pis'ma v Emissiya. Offline = The Emissia. Offline Letters*, no. 12, art. 3017. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qllsiu>

16. Yurchenko M.A., Boiko E.N. (2024). From media literacy to individual information security of university students. *Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, no. 2 (59), pp. 42-49. (In Russ.) <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2024-2-42-49>, <https://elibrary.ru/vpfvgr>
17. Lebek B., Uffen J., Neumann M., Hohler B., Breitner M.H. (2014). Information security awareness and behavior: a theory-based literature review. *Management Research Review*, vol. 37, no. 12, pp. 1049-1092. <https://doi.org/10.1108/MRR-04-2013-0085>
18. Rogers R.W. (1975). A protection motivation theory of fear appeals and attitude change. *Journal of Psychology*, vol. 91, issue 1, pp. 93-114. <https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915803>
19. Maddux J.E., Rogers R.W. (1983). Protection motivation and self-efficacy: a revised theory of fear appeals and attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 19, issue 5, pp. 469-479. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(83\)90023-9](https://doi.org/10.1016/0022-1031(83)90023-9)
20. Sommestad T., Karlzén H., Hallberg J. (2015). A meta-analysis of studies on protection motivation theory and information security behavior. *International Journal of Information Security and Privacy*, vol. 9, issue 1, pp. 26-46. <http://doi.org/10.4018/IJISP.2015010102>
21. Ajzen I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 50, issue 50, pp. 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
22. Sommerstad T., Karlzen H., Hallberg J. (2017). The theory of planned behavior and information security policy compliance. *Journal of Computer Information Systems*, no. 59 (4), pp. 344-353. <https://doi.org/10.1080/08874417.2017.1368421>
23. Fisher J.D., Fisher W.A. (1992). Changing AIDS-risk behavior. *Psychological Bulletin*, vol. 111, issue 3, pp. 455-474. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.3.455>
24. Crossler R.E., Bélanger F. (2017). The mobile privacy-security knowledge gap model: understanding behaviors. *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences*, pp. 4071-4080. <http://doi.org/10.24251/HICSS.2017.491>
25. Farooq A., Jeske D., Isoaho J. (2019). Predicting students' security behavior using information-motivation-behavioral skills model. *34th IFIP International Conference on ICT Systems Security and Privacy Protection (SEC)*. Lisbon, pp. 238-252. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22312-0_17
26. Owen-Smith P. (2018). The contemplative mind in the scholarship of teaching and learning. *Scholarship of Teaching and Learning*. Indiana, Indiana University Press, 208 p. <https://doi.org/10.2307/j.ctt200616w>
27. Ergas O. (2019). Mindfulness in, as and of education: three roles of mindfulness in education. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 53, issue 2, pp. 340-358. <http://doi.org/10.1111/1467-9752.12349>
28. Kartashova V.N., Volynkina N.V., Arkhangelskaya N.N. (2023). Foreign language information media resources selection for future teachers' media literacy development: basic principles. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (61), pp. 76-89. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.1.5>, <https://elibrary.ru/sbaciw>
29. Ergas O. (2019). A contemplative turn in education: Charting a curricular-pedagogical countermovement. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 27, issue 2, pp. 251-270. <http://doi.org/10.1080/14681366.2018.1465111>

Информация об авторах

Юрченко Маргарита Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

ResearcherID: IVH-2077-2023

yurchenko-maa@ranepa.ru

Information about the authors

Margarita A. Yurchenko, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Foreign Languages and Linguistics Department, Siberian Institute of Management Branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Novosibirsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

ResearcherID: IVH-2077-2023

yurchenko-maa@ranepa.ru

Бобер Александр Евгеньевич, преподаватель кафедры иностранных языков и лингводидактики, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0000-6367-4852>

bober-ae@ranepa.ru

Устименко Яна Игоревна, преподаватель кафедры иностранных языков и лингводидактики, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0002-3603-9858>

ustimenko-yi@ranepa.ru

Для контактов:

Юрченко Маргарита Алексеевна

yurchenko-maa@ranepa.ru

Поступила в редакцию 19.11.2024

Одобрена после рецензирования 11.02.2025

Принята к публикации 14.02.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Alexander E. Bober, Lecturer of Foreign Languages and Linguodidactics Department, Siberian Institute of Management Branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Novosibirsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0000-6367-4852>

bober-ae@ranepa.ru

Yana I. Ustimenko, Lecturer of Foreign Languages and Linguodidactics Department, Siberian Institute of Management Branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Novosibirsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0002-3603-9858>

ustimenko-yi@ranepa.ru

Corresponding author:

Margarita A. Yurchenko

yurchenko-maa@ranepa.ru

Received 19.11.2024

Approved 11.02.2025

Accepted 14.02.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 378.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-167-183>



Использование творческой, проектной и эвристической деятельности студентов-журналистов для повышения уровня их мотивации изучения профильных дисциплин

Виктор Викторович Гаврилов 

БУ ВО ХМАО «Сургутский государственный педагогический университет»
628417, Российская Федерация, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2
victorg12@mail.ru

Аннотация

Актуальность. В настоящее время отмечается разрыв между современными трансформациями медиапространства и традиционными методами обучения при подготовке студентов-журналистов в вузе. Это приводит к снижению уровня мотивации обучающихся. Цель исследования – оценка уровня сформированности мотивации обучающихся в рамках эксперимента и описание эффективной стратегии повышения мотивации студентов-журналистов в учебном процессе в вузе.

Материалы и методы. Материалом исследования является уровень мотивации студентов-журналистов вуза. Для исследования уровня мотивации была использована методика оценки и коррекции мотивированности А.Д. Тытарь.

Результаты исследования. Изучались три блока мотивационного компонента: прагматический, эмоциональный и творческий. В 2023/2024 учебном году был проведен педагогический эксперимент. Были выбраны 2 группы студентов, обучающихся в Сургутском государственном педагогическом университете по направлению 42.03.02 «Журналистика» (бакалавриат) на 2 и 3 курсах: контрольная группа (2 курс, КГ, 18 человек) и экспериментальная группа (3 курс, ЭГ, 14 человек). В процессе работы были использованы активные методы обучения в экспериментальной группе. Сделан акцент на творческой, проектной и эвристической деятельности, в рамках которой педагог выступает как фасилитатор, переводя отношения педагога и студентов в субъект-субъектные. Использование активных методов способствовало повышению мотивации обучающихся в экспериментальной группе, содействовало их успешной социализации, формированию профессиональной идентичности. Так, на контрольном этапе эксперимента в ЭГ свыше 70 % обучающихся оценили значимость курса в 6 баллов и выше, в КГ – не более 4. В ЭГ на 30 % увеличились показатели, связанные с оценкой имеющихся у них ресурсов для реализации учебного графика. 80 % студентов ЭГ дали оценку выше 7 баллов по шкалам «Самостоятельность» и «Обратная связь». В КГ большинство показателей осталось на прежнем уровне. Системным свое обучение считают 60 % студентов в контрольной группе и 90 % – в экспериментальной.

Выводы. Новизна исследования заключается в организации работы по повышению учебной мотивации студентов-журналистов целенаправленно и в системе. Для студентов ЭГ было организовано единое образовательное пространство. На первом этапе (в рамках тренинга «Основы целеполагания») было выявлено противоречие между внутренними и внешними

мотивами студентов. Результаты эксперимента фиксируют ряд проблем отечественного медиаобразования в части формирования мотивации студентов-журналистов, намечаются пути их решения. Сделан вывод о необходимости отхода от традиционных форм и методов обучения, отмечается актуальность формирования единого образовательного пространства на основе проектной деятельности учебной группы. Теоретические выводы и результаты проведенного эксперимента могут лечь в основу авторской педагогической концепции в рамках современного медиаобразования.

Ключевые слова: медиаобразование, журналистика, медиaprостранство, мотивация, творчество, деятельностный подход, активные методы обучения, медиакommunikация

Благодарности. Автор выражает искреннюю благодарность многоуважаемым рецензентам за ценные советы и профессиональные комментарии, предоставленные в ходе рецензирования статьи.

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад автора: В.В. Гаврилов – обоснование концепции и разработка методологии исследования, сбор, анализ и обработка материала, сбор эмпирических данных, анализ результатов эмпирического исследования, написание черновика рукописи, доработка рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Гаврилов В.В. Использование творческой, проектной и эвристической деятельности студентов-журналистов для повышения уровня их мотивации изучения профильных дисциплин // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 167-183. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-167-183>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-167-183>

The use of creative, project and heuristic activities of journalism students to increase their motivation to study specialized disciplines

Viktor V. Gavrilov 

Surgut State Pedagogical University

10/2 50 let VLKSM St., Surgut, 628417, Russian Federation

victorg12@mail.ru

Abstract

Introduction. Currently, there is a gap between modern transformations of the media space and traditional teaching methods in the training of journalism students at the university. This leads to a decrease in the level of motivation of students. The aim is to assess the level of motivation of students within the framework of the experiment and describe an effective strategy for increasing the motivation of journalism students in the educational process at the university.

Materials and Methods. The research material is the motivation level of university journalism students. To study the level of motivation, A.D. Tytar's methodology of assessment and correction of motivation was used.

Results and Discussion. Three blocks of the motivational component were studied: pragmatic, emotional and creative. A pedagogical experiment was conducted in the 2023/2024 academic year. Two groups of students studying at Surgut State Pedagogical University in the field of 42.03.02 "Journalism" (bachelor's degree) in the 2nd and 3rd courses were selected: a control group (2nd year, KG, 18 people) and an experimental group (3rd year, EG, 14 people). In the course of the

work, active teaching methods were used in the experimental group. The emphasis is placed on creative, project-based and heuristic activities, in which the teacher acts as a facilitator, translating the teacher-student relationship into a subject-subject one. The use of active methods helped to increase the motivation of students in the experimental group, contributed to their successful socialization, and the formation of professional identity. Thus, at the control stage of the experiment in the EG, over 70 % of students rated the significance of the course at 6 points or higher, in the CG – no more than 4. In the EG, the indicators related to the assessment of their available resources for the implementation of the curriculum increased by 30 %. 80 % of EG students gave a score above 7 points on the “Independence” and “Feedback” grades. In KG, most indicators remained at the same level. 60 % of students in the control group and 90 % in the experimental group consider their education to be systematic. conclusion. The novelty of the research lies in the organization of work to increase the educational motivation of journalism students purposefully and systematically. A single educational space was organized for EG students. At the first stage (within the framework of the training “Fundamentals of goal setting”) The contradiction between the internal and external motives of the students was revealed. The results of the experiment fix a number of problems of domestic media education in terms of forming the motivation of student journalists, and ways to solve them are outlined. The conclusion is made about the need to move away from traditional forms and methods of teaching, and the urgency of forming a unified educational space based on the project activities of the study group is noted. The theoretical conclusions and results of the experiment can form the basis of the author's pedagogical concept within the framework of modern media education.

Keywords: media education, journalism, media space, motivation, creativity, activity approach, active learning methods, media communication

Acknowledgements. The author extend their sincere gratitude to the esteemed reviewers for valuable advice and professional comments provided during the review of the article.

Funding. This research received no external funding.

Author's Contribution: Viktor V. Gavrilov – research design and organisation, survey conduction, table compiling, conclusions and research results formulation, writing – original draft preparation, manuscript revision.

Conflict of Interests. The author declares no relevant conflict of interests.

For citation: Gavrilov, V.V. (2025). The use of creative, project and heuristic activities of journalism students to increase their motivation to study specialized disciplines. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 167-183. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-167-183>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Как любая другая, система традиционного российского медиаобразования с течением времени, с учетом новых социально-экономических условий, менялась, развивалась, реформировалась. Однако, как и вся традиционная система вузовского образования, она прежде всего была нацелена на решение проблем, связанных с «совершенствованием», «качественным улучшением», «принципиальным обновлением», то есть не было осуществлено глубинной, фундаментальной перестройки образовательного процесса, до

сих пор во многих образовательных учреждениях неизменными остается организационная модель управления образованием.

Часто также остаются неизменными взаимоотношения студента, будущего журналиста, и преподавателя. Последний выполняет информационно-контролирующую функцию, ставит цели и задачи, которые обучающийся должен достигать. Безусловно, такие взаимоотношения не могут предполагать в полной мере тесного сотрудничества и совместного творчества, реализации эвристических методов в обучении, поиска научной истины. Более того, в этом случае приходится констати-

ровать взаимодействие двух разных автономных систем (педагог и студент), каждая из которых имеет свои установки, мотивационную структуру, способы организации деятельности, механизмы развития. Подобная работа приводит к тому, что обучающиеся овладевают исполнительной стороной деятельности, однако у них, как правило, отсутствуют умения самостоятельно ставить цели и задачи, анализировать объект, делать собственные выводы на основе полученных данных. Можно предположить, что студенту, который привык следовать образцу, стоит неимоверных усилий выйти за рамки учебного материала, определенного программой, собирать и анализировать дополнительные сведения, а затем включать их в общую структуру учебной информации, создавать авторские, то есть оригинальные медиапродукты. Также приходится констатировать, что внешний контроль и внешняя, а не внутренняя оценка результата снижают познавательные мотивы. Авторитет педагога как высшего арбитра и выполнение заданий по образцу зачастую лишают студентов возможности оценивать результаты учебной деятельности самостоятельно, но также нивелирует попытки искать альтернативные или нестандартные способы решения научной задачи.

В связи с этим возникла необходимость искать более эффективные способы развития познавательной активности обучающихся, повышения их мотивации, то есть новые принципы обучения и воспитания.

Инновационные педагогические идеи в своих работах развивали такие исследователи, как И.М. Осмоловская, М.В. Кларин [1], В.Я. Ляудис, М.Н. Поташник, С.Д. Поляков, Т.И. Шамова, Т.А. Баклашова [2], В.С. Лазарев [3; 4], В.Ф. Олешко [5; 6], И.Я. Львович [7], Н.Р. Юсуфбекова, Н.С. Бургин, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, П.С. Подымова, В.А. Сластенин, В.С. Лазарев и др. [1–7].

Организация педагогического процесса должна основываться на определенном понимании психики человека, то есть *любая педагогическая система имеет психологиче-*

скую основу. В рамках учебной деятельности обучающийся становится субъектом (см., например, работы Б.Г. Ананьева).

Эти взгляды во многом близки идеям А.Н. Леонтьева, который считал, что ядро личности составляет иерархия деятельностей. В частности, автор отмечает: «В основании личности лежат отношения соподчинения человеческих деятельностей, порождаемые ходом их развития. За соотношением деятельности открывается соотношение мотивов» [8, с. 185]. Б.Ф. Ломов также понятие личности предлагает рассматривать с учетом ее направленности, мотивационной сферы [9, с. 311]. В.Б. Шапарь довольно определенно высказывается по этому поводу, акцентируя наше внимание на тесной взаимосвязи и взаимообусловленности деятельности и мотива: «Мотив – то, ради чего совершается деятельность, а деятельность – совокупность действий, которые вызываются мотивом»¹.

Основной задачей современного медиаобразования является обеспечение многоаспектного развития личности, способной к эффективной реализации в медиапространстве. Однако гармоничного развития человека невозможно добиться насильственно, благодаря внешним мотивам, ведь в таком случае дискредитируется сама идея воспитания полноправного гражданина общества, способного творчески переосмысливать действительность, привносить в нее положительные изменения, то есть опять же выступать в качестве субъекта, актора, но уже – медиапространства. Таким образом, существенным в должно стать повышение мотивации обучающегося. Иными словами, обучающийся должен понимать, для чего он решает конкретную учебную задачу, чем ее успешное решение будет ему полезным в будущем. Если мы хотим, чтобы деятельность обучающегося была эффективной, чтобы он сам был заинтересован в положительных результатах, необходимо так организовать учебный процесс, чтобы отправной точкой учебной деятельности стала внутренняя мотивация. В

¹ Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. С. 120.

этой связи целью нашего исследования является оценка уровня сформированности мотивации обучающихся в рамках эксперимента и описание эффективной стратегии повышения мотивации студентов-журналистов в учебном процессе в вузе.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Нами применялись такие методы, как анализ нормативно-правовых документов, сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы, обобщение теоретических положений и эмпирических данных, изучение педагогического опыта в медиаобразовании, тренинг «Основы целеполагания». Материалом исследования является уровень мотивации студентов-журналистов вуза. С целью исследования уровня мотивации была использована методика оценки и коррекции мотивированности студентов-журналистов в учебном процессе А.Д. Тытарь. Кроме того, с целью создания иерархии компетенций современного журналиста использовался коучинг.

По мнению С.Л. Рубинштейна, деятельность личности определяется объектом, но не прямо, а через ее внутренние закономерности. Успех деятельности зависит от взаимодействия трех компонентов: знаний, умений, мотивации, когда мотив побуждает к получению знаний и обретению навыков. Исследователь так определяет мотив применительно к деятельности: «Всякое действие исходит из мотива, то есть побуждающего к действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида» [10, с. 187]. В данном случае речь идет как раз о внутренних мотивах, классификацию внешних мотивов (престижность учебного заведения, долг перед родителями или педагогами и др.) можно найти, например, у Л.И. Божович [11, с. 25]. Но, повторим, внешние мотивы не обеспечивают полной включенности обучающегося в учебную деятельность, зачастую задание выполняется формально.

Несмотря на ясно выраженный социальный запрос, четкие формулировки нормативных документов, которые ориентируют педагогическое сообщество на формирование гармоничной личности выпускника вуза (с развитым мышлением, владеющего на высоком уровне речевыми навыками, способного к успешной социальной адаптации), приходится констатировать, что теоретических исследований по проблеме изучения и повышения уровня мотивации студентов-журналистов в рамках *деятельностного подхода* явно недостаточно.

Любая деятельность (тем более связанная с созданием медиапродуктов) определяется мотивами субъекта и влияет на результат, по сути, она начинается с мотива. В процессе создания журналистского текста, который всегда прагматичен, ключевую роль играет система ценностей, убеждений журналиста, именно мировоззренческими установками определяются интенции говорящего, заложенные в тексте. Однако при этом внешние факторы, имеющие социокультурные истоки, также определяют ценностные установки говорящего, формируют языковую картину мира. От того, насколько успешно будет осуществляться интериоризация культуросообразной нормы, будет зависеть формирование ценностных ориентаций и мотивационной составляющей.

О проблеме формирования мотивации у обучающихся средней школы говорят Д.В. Кузина и Я.Р. Кайзер [12], Е.С. Леонова [13]. А.П. Каитов рассматривает теоретические аспекты развития учебной мотивации студентов, опираясь на зарубежные исследования [14]. Мотивацию студентов к научной деятельности рассматривают С.А. Писарева и Е.И. Бражник с соавт. [15]. О методах оценки мотивации обучающихся вуза пишут А.Е. Зубарев, И.В. Кулик, Т.Г. Мотовиц [16]. Ю.В. Гвозденко в мотивации видит средство повышения достижений обучающихся [17]. Актуальными для нас являются выводы, сделанные Г.И. Ибрагимовым с соавт. относительно учебной мотивации магистрантов [18].

Исследователь Н.В. Мормушева в работе «Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений» мотивацию обучения определяет как «средства побуждения учащегося к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования» [19]. Мы мотивацию рассматриваем как психологический источник овладения обучающимися действиями и операциями, которые будут использованы в дальнейшем при коммуникативном взаимодействии с реципиентами, а шире – в процессе социальной и профессиональной адаптации начинающих журналистов. То есть внешнее педагогическое воздействие должно быть созидающим, формирующим личные приоритеты обучающихся. В данном случае в рамках педагогического процесса задается вектор целенаправленного развития личности, способной к саморазвитию, к самостоятельной осознанной деятельности. В этом случае учитываются потенциальные интеллектуальные и творческие возможности обучающихся, их потребности и ценностные ориентиры.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Говоря об особенностях мотивационного компонента *модели формирования профессиональных компетенций студентов-журналистов*, отметим, что нам близко понимание мотивации как системы внутренних детерминант поведения человека (потребностей, интересов, мотивов, эмоций и т. д.), связанных со структурой личности (В.К. Вилюнас, В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова и др.). Мотивация непосредственным образом связана с деятельностью, поскольку основной ее функцией является побуждение к деятельности и смыслообразование, обеспечение «принятия» цели деятельности, наделение ее личностным смыслом (Б.А. Сосновский). Н.В. Елфимова считает, что одним из важнейших процессов оформления мотива является «установление связи между целью формируемого действия и мотивом значимой деятельности. Данный процесс включает в

себя анализ субъектом соответствия цели формируемого действия мотивам значимой деятельности, в результате которого цель принимается субъектом, то есть субъект устанавливает определенный характер связи между целью и мотивом – опосредованный или непосредственный»².

В парадигме деятельностного подхода в обучении мотив рассматривается как предмет потребности, как когнитивно-аффективное образование, когда знание о предмете накладывается на потребность побуждения (Л.И. Божович, И.В. Елфимова, А.К. Маркова, Н.Ф. Моргун и др.).

Очевидно, что мотивационный компонент включает в себя несколько аспектов, которые определяются потребностью индивида в познании, личностном и творческом развитии, формировании определенных ценностей, успешной адаптации, реализации в социуме (перцептивные и социальные мотивы).

Опираясь на исследования С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и Н.В. Елфимовой, в структуре мотивационного компонента мы выделяем три основных функции: побуждающая, направляющая и смыслообразующая³.

Как видим, мотивационный компонент модели полифункционален, что позволяет нам выделить три блока: прагматический, эмоциональный и творческий (рис. 1).

Прагматический блок модели включает в себя аспекты, связанные с формированием перспективных целевых установок, побуждающих мотивов, опирающихся на понимание обучающимся социальной значимости медийного контакта, условий эффективного взаимодействия, его прагматической составляющей и предполагаемых результатов. Формирование подобного мотива имеет практически-прикладной, мировоззренческий, социально значимый характер, то есть способствует успешной социальной адаптации личности. В этой связи при освоении профес-

² Елфимова Н.В. Исследование структуры мотивационного компонента деятельности // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 85.

³ Там же. С. 83.



Рис. 1. Мотивационный компонент модели формирования профессиональных компетенций студентов-журналистов

Fig. 1. Motivational component of the model of formation of professional competencies of students-journalists

Источник: построено автором с использованием материалов [6].

Source: constructed by the author using materials from [6].

сиональных журналистских компетенций в рамках деятельностного подхода необходимо сделать акцент на расширении кругозора, формировании языковой картины мира обучающихся, их мировоззрения. Важно показать связь между изучаемыми положениями и их практической реализацией в медиапространстве.

Эмоциональный блок. В данном случае необходимо вести речь о формировании у обучающихся «непосредственно-побуждающих мотивов», которые имеют эмоциональную природу. При формировании мотивации

студентов к обучению влияние педагога на их эмоциональную сферу может как стимулировать данный процесс, так и затормозить его.

Именно поэтому на занятиях всякий раз необходимо создавать ситуацию успеха для каждого. Студент должен получать удовольствие от усилий, направленных на решение учебной задачи. Педагог, выступающий в роли фасилитатора, создает на занятии атмосферу сотрудничества, взаимопонимания, стремится к тому, чтобы все участники процесса были вовлечены в деятельность. Именно совместная исследовательская деятель-

ность, работа на общий результат (целостный медиапродукт в рамках групповой работы, проектной деятельности) создадут необходимый микроклимат. При этом задания должны быть дифференцированными и готовиться педагогом с опорой на уже изученный материал. Важны занимательность подачи материала, его практическая значимость, актуальность, соответствие интересам обучающихся и тем изменениям, которые происходят в современном медиапространстве.

Результатом деятельности педагога в данном направлении должно стать, по нашему мнению, формирование аффилиации как составляющей мотивации, когда студент в процессе обучения начинает ощущать себя частью сообщества, способен понять и разделить эмоции, которые переживает учебный коллектив.

На этапе рефлексии педагогу важно оценить особенности эмоциональной реакции каждого студента в процессе работы, особенно в момент, когда тот сталкивается с трудностями и неудачами, чтобы впоследствии избежать негативной реакции, выработать алгоритм эффективного решения учебной задачи.

Творческий блок модели подразумевает формирование креативных мотивов, когда обучающийся создает нечто новое (оригинальный медиапродукт), самостоятельно, благодаря внутренней мотивации, получает новое знание. Но данный процесс педагогу необходимо организовать, создать условия для его эффективной реализации, определить критерии результативности. В этой связи могут оказаться эффективными работа в группах, реализация на занятиях стратегии сотрудничества, коллективное решение проблемной задачи (мозговой штурм, деловая игра, дискуссия), использование игровых методов.

Личности, особенно в период с 18 до 23 лет, свойственно стремление к творчеству, самовыражению, самоутверждению и самореализации. Это стремление студентов необходимо грамотно использовать с целью повышения их учебной мотивации.

Показателем эффективности педагогического сопровождения, при условии максимально возможного снятия внешнего контроля, в данном направлении будет составление авторских (оригинальных) медиатекстов студентами, а также их исследовательская деятельность, самостоятельный поиск пресуппозиционного материала и шире – научной истины.

Итак, основной единицей процесса формирования учебной мотивации считается мотив – «направленность студента на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением студента к ней и отношением к предмету его деятельности» [19].

Как уже говорилось, мотивы в психологии делятся на внешние и внутренние. Для нас приоритетным является фасилитаторское сопровождение студента при формировании его внутренних мотивов к развитию в процессе обучения, активизация внутренних резервов, побудительных сил личности. Иными словами, в процессе обучения у студентов должна быть сформирована внутренняя потребность использовать профессиональные навыки (прежде всего – коммуникативные) для достижения определенных жизненных целей, для выстраивания эффективного общения в конкретных социальных условиях, для самостоятельного медиаторчества, создания новых смыслов в медиапространстве.

Мотивационный критерий педагогической модели отражает стремление студентов к достижению успеха в определенных видах деятельности. Осознание пользы от занятий, понимание того, какие компетенции развиваются и как это поможет в будущей профессиональной адаптации, стимулирует студентов к саморазвитию и достижению более высоких результатов в обучении.

Существуют следующие методики оценки мотивированности студентов: «Лесенка побуждений» (А.И. Божович, И.К. Маркова), методика изучения мотивов учебной деятельности студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин), «Мотивация к успеху» (Т. Элсер) и др.

Мы избрали методику оценки и коррекции мотивированности студентов в учебном

процессе А.Д. Тытарь [20], которая была специально разработана для студентов высших учебных заведений, получила апробацию на практике и дала положительные результаты.

Методика представляет собой экспресс-опрос по значимым параметрам учебной ситуации с последующим проведением коучинга по проблемным шкалам с целью выявления причин возникновения в учебном процессе проблемной ситуации. Методика представлена в виде анкеты. Испытуемые выбирают оценку от 1 до 7, наиболее полно отражающую их мнение. Оцениваются такие параметры, как разнообразие развиваемых компетенций, целостность (насколько системным является обучение), значимость курса в учебном плане, степень самостоятельности при выполнении учебных заданий, обратная связь (в какой степени сам учебный процесс предоставляет информацию об эффективности профессиональной подготовки студента), напряженность деятельности (насколько имеющиеся у студента ресурсы соответствуют требуемым затратам для выполнения учебных заданий).

Дальнейшая работа с результатами исследования требует уточнения источников проблемной ситуации и возможной коррекции с целью повышения мотивированности студентов в учебном процессе.

Каждый из четырех критериев имеет собственную шкалу оценки. Наиболее высокие баллы свидетельствуют не только о качественном усвоении программы курса, но и о высокой степени профессионализации, о готовности студентов адаптироваться в социуме, реализоваться профессионально.

Результаты фиксируются по каждому студенту. Таким образом, педагог получает важные фактические данные, учитывающие интенциональные характеристики личности каждого студента. Из полученных данных становится понятно, какие позиции у обучающихся в плане мотивации являются западающими, а какие не требуют корректировки.

В 2023/2024 учебном году нами был проведен педагогический эксперимент. Были

выбраны 2 группы студентов, обучающихся в Сургутском государственном педагогическом университете по направлению 42.03.02 «Журналистика» (бакалавриат) на 2 и 3 курсах: контрольная группа (2 курс, КГ, 18 человек) и экспериментальная группа (3 курс, ЭГ, 14 человек).

Тестирование по методике А.Д. Тытарь в начале учебного года показало, что в обеих группах невысоким является показатель значимости курсов. Также в качестве проблемного аспекта можно отметить констатацию студентами недостатка имеющихся у них ресурсов для реализации учебного графика. Кроме того, у 70 % обследуемых обеих групп по указанным параметрам отмечается значительное расхождение между оценкой ситуации студентами и (в их представлении) оценкой преподавателей. 65 % опрошенных демонстрировали низкие показатели в шкале «Самостоятельность» (в среднем – не выше 4 баллов). При оценке *напряженности* деятельности и *обратной связи* преобладал ответ «В достаточной степени». Полученные результаты говорят о невысокой общей мотивации студентов к учебной деятельности и понимании значимости профильных дисциплин («Анализ журналистского текста», «Профессиональные творческие студии» и др.). Подобная ситуация, безусловно, не могла не настораживать и потребовала от нас рефлексии и корректировки методов обучения.

После экспресс-опроса, согласно выбранной методике, был проведен коучинг со студентами групп ЭГ и КГ. Коучинг представлял разновидность тренинга, в процессе которого педагог («коуч») стремился помочь обучающимся сформулировать профессиональную цель. Полученные результаты сессии коучинга мы сравнивали с ожидаемым решением поставленной задачи. Эффективность работы оценивалась с помощью набора индикаторов, в качестве которых выступали чувство удовлетворенности, снятия напряжения, снятия проблемности по конкретному аспекту и повышение оценки по данной шкале опросника «Учебная ситуация».

Студентами в каждой группе была составлена иерархия желаемых компетенций (из предложенных педагогом), что позволило нам в дальнейшем сконцентрировать свое внимание на тех компетенциях, которые считает актуальными не только педагог, но и его подопечные.

В нашем случае в пятерку значимых (с несущественными расхождениями) в обеих группах вошли следующие позиции («Мои идеальные компетенции (образа себя в будущем»): 1) психологическая устойчивость, 2) коммуникабельность, 3) целеустремленность, 4) мотивирование, 5) адаптивность.

К сожалению, такие компетенции, как организаторские способности, прогноз будущего, креативность не являются для студентов значимыми, что говорит, прежде всего, о том, что обучающиеся на начальном этапе освоения профильных дисциплин не видят перспектив практического применения знаний и практических навыков в плане социальной адаптации, профессионального роста и саморазвития.

Подобная ситуация, безусловно, требует коррекции, использования дополнительных педагогических ресурсов. Профессиональный ресурс, как считает А.Д. Тытарь, «это закладываемый в учебном процессе потенциал профессионального роста, опирающийся на интенциональные характеристики личности студента и наличие компетенций, освоенных на момент коррекционной работы в коучинге» [20, с. 240]. Таким образом, в задачу педагога входит повышение мотивации студентов по западающим на начальном этапе работы позициям благодаря использованию ресурсов учебной дисциплины, но с учетом интенций каждого субъекта образовательного процесса.

Итак, в рамках проведения экспериментальной работы по повышению уровня мотивации студентов вуза в рамках деятельностного подхода на констатирующем этапе были выполнены намеченные задачи. Мы определили критерии оценки сформированности мотивации у студентов-журналистов. Затем, с учетом достижений отечественных и зару-

бежных исследователей, нами были определены наиболее эффективные процедуры и апробированные методы диагностики, которые позволили бы нам установить уровень сформированности мотивации студентов на начальном этапе работы. Важной задачей стало формирование репрезентативной выборки студентов из числа участников эксперимента, определение контрольной и экспериментальной групп. Ключевым на данном этапе эксперимента являлась диагностика студентов по определенным критериям. Накоплен обширный материал по каждому студенту, участвовавшему в эксперименте. Мы получили довольно интересные и важные для последующей работы результаты в контрольной и экспериментальной группах. Диагностика на этапе констатирующего эксперимента показала средний или ниже среднего уровень сформированности мотивации обучающихся, что делает актуальной всю дальнейшую работу по ее развитию, а также апробации на практике педагогической концепции развития речи студентов вуза в рамках когнитивно-деятельностного подхода.

Мотивационный компонент модели предполагал развитие у студентов-журналистов мотивации к приобретению профессиональных компетенций. Как уже говорилось, мотивация непосредственным образом связана с деятельностью, ее основной функцией является побуждение к деятельности и целеполагание. Работа проходила в рамках реализации трех блоков мотивационного компонента: *прагматического, эмоционального и творческого*. Обучение основывалось на следующих принципах: активное формирование языковой картины мира; ориентация на практику; индивидуализация обучения, создание ситуации успеха для каждого студента; опора на рефлексивную деятельность; самостоятельная научная и творческая деятельность студентов.

В ЭГ использовались активные методы обучения, акцент делался на проектной и эвристической деятельности. В КГ обучение осуществлялось в рамках традиционного вузовского обучения.

С опорой на выделенные принципы были выбраны соответствующие формы и методы обучения. Прагматический блок (формирование перспективно-побуждающих мотивов в реализации речевой деятельности) был реализован благодаря таким методам, формам и приемам, как «Прием на работу», упражнения «Аргументация», «Суд над героем», метод проектов (подготовка и публичная защита медиапроекта), брейн-ринг, интервью, пресс-конференция.

В этой связи интерес представляет семинар-тренинг «Основы целеполагания». Он проводится на одном из первых занятий, занимает немного времени, однако предоставляет богатый материал для рефлексии и самоанализа поведенческих мотивов.

Структура тренинга достаточно проста. Сначала студенты на листах пишут по одной цели, ради которой посещают университет. Листы прикрепляются на доске, они разбиваются на тематические блоки (так как повторы неизбежны). Проводится предварительное подведение итогов, анализ. Затем каждый студент имеет право отдать 3 голоса за тот или иной смысловой блок. Таким образом достигается объективность при выборе наиболее популярных ответов, проводится их ранжирование. Затем студентам предлагается побыть в роли администрации и педагогов (прием эмпатии). Студенты должны записать на листах по 1 цели, ради которой они, по мнению наставников, приходят в университет. Процедура голосования и ранжирования повторяется. Третьим и заключительным этапом становится попытка соотнести цели студентов и цели наставников. И оказывается, что они зачастую не совпадают, а порой диаметрально противоположны. Далее начинается обсуждение полученных результатов, выяснение причин расхождения целей педагогов и студентов, рефлексия.

Наиболее значимыми для студентов обеих групп целями посещения вуза (в порядке убывания) оказались следующие: 1) получение диплома об образовании; 2) общение; 3) провести время. С точки зрения преподавателей цели были следующие: 1) получить

знания; 2) овладеть профессией (компетенциями); 3) приобрести практический опыт. Как видим, расхождение очевидное. И это стало предметом нашего особого внимания в рамках реализуемой учебной дисциплины.

По сути, мотивация студентов понималась нами в двух аспектах: это 1) мотивация учебная, то есть желание и стремление узнать что-то новое, получить одобрение фасилитатора и высокий балл за работу на учебном занятии; 2) желание заниматься выбранной профессией (вовлеченность студента в учебную деятельность, стремление к успеху, одобрению в группе и – как итог – успешная профессионализация).

Вне всяких сомнений, оба этих аспекта тесно взаимосвязаны, как скажем, получение высокого балла и одобрение в группе. Но есть и ряд различий, поскольку есть мотивы внешние (продиктованные социумом, окружением) и внутренние (личные). Они не всегда совпадают. Задача фасилитатора в данном случае состоит в том, чтобы устранить противоречие между этими мотивами, чтобы векторы внешних и внутренних мотивов были однонаправленны.

Это рассогласование внешних и внутренних мотивов в обеих группах стало для нас очевидным после проведенного семинара по основам целеполагания. Компетенции не могут быть освоены без осознания самим студентом важности их дальнейшего применения на практике.

Целью нашего исследования было формирование целевых установок, побуждающих мотивов, опирающихся на понимание обучающимся социальной значимости медиа взаимодействия, условий эффективного воздействия на аудиторию (прагматика). Мы старались продемонстрировать студентам связь между теоретическими положениями и их практической реализацией в социуме. Эмоциональный блок (формирование непосредственно-побуждающих мотивов в реализации медиакоммуникации) был реализован, по преимуществу, при работе в группах, при проведении викторин, дискуссий, деловых игр. Нам важно было создавать условия, при

которых студенты смогли оценить важность эмоциональной сферы в общении и достижении коммуникативных результатов. Всякий раз, благодаря активным методам обучения, мы пытались создавать ситуацию успеха, студенты работали в атмосфере сотрудничества и сотворчества. Именно поэтому особое внимание уделялось творческому блоку (формирование креативно-побуждающих мотивов в медиакоммуникации). Благодаря упражнениям по созданию оригинальных медиатекстов студенты развивали в себе такие умения, как адекватное использование языковых средств при решении коммуникативной задачи, выработка стратегии коммуникации, оценка условий коммуникации (используемая знаковая система, характеристики аудитории и др.), реагирование на изменения при взаимодействии в медиапространстве (учет обратной связи). Основным показателем качества обучения в данном случае стало умение студентов создавать авторские медиапродукты (как устные, так и письменные) с учетом коммуникативных задач, в соответствии с определенными критериями. Все это, безусловно, содействовало повышению уровня мотивации студентов к обучению, поскольку демонстрировало значимость успешной коммуникации в медиапространстве.

Итак, основными условиями реализации данного компонента стали: опора на личные установки говорящего, вовлечение в общую деятельность, передача культуросообразной нормы, рефлексия коммуникативных действий. Педагог в данном случае выступает как фасилитатор, который организует образовательное пространство, создает студентам условия для взаимного общения, обогащения, творческой самореализации.

Использование активных методов обучения (деловые игры, дискуссии, доклады, творческие задания, мозговой штурм, групповая работа и др.) позволяли создавать благоприятную атмосферу сотрудничества, когда каждый мог высказываться в соответствии со своим мировосприятием, интенциями и доносить собственную точку зрения до окружающих. Практические занятия, в рамках

которых отрабатываются стратегии межличностного взаимодействия, в данном случае становятся базой для реализации потребностей, связанных с социализацией обучающегося.

Фасилитатор является для студентов образцом, транслятором культуросообразной нормы. Он демонстрирует способы, приемы построения эффективного взаимодействия в различных ситуациях, способы воздействия на аудиторию. Благодаря непосредственному взаимодействию педагога и студентов у последних формируются навыки реализации механизмов эффективного взаимодействия в медиапространстве на основе собственной языковой картины мира, формируется эмпатия, потребность в создании теплых, доверительных, эмоционально значимых отношений с другими.

Фасилитатор демонстрирует ценности коммуникации и педагогического диалога. Студенты должны воспринимать его как ориентир для саморазвития. Принятие культуросообразной нормы проходит ненасильственным путем. Создание ситуации успеха на каждом занятии поддерживает мотивацию к обучению, развитию познавательной, коммуникативной и творческой инициативности. Рефлексия, обсуждение результатов каждого упражнения развивают навыки самоанализа эффективных индивидуальных способов деятельности, формируют ценностные ориентиры. Студенты учатся самостоятельному осмыслению личностных и учебных достижений, осознают их значимость для последующей социализации и профессионализации.

На занятиях студент переходит от личного опыта к социальному. Поскольку коммуникативные задачи решаются в деятельности, которая непосредственно связана с интеллектуальным развитием личности, формируется структурированная языковая картина мира.

С целью получения обратной связи и исследования уровня мотивации студентов СурГПУ на контрольном этапе эксперимента мы выбрали апробированный метод экспресс-опроса по наиболее значимым параметрам учебной ситуации (авторская методика оцен-

ки и коррекции мотивированности студентов в учебном процессе А.Д. Тытарь [20]).

Студентам вновь предстояло ответить на вопросы анкеты, выбрав оценку от 1 до 7 предложенного параметра. Оценивались такие показатели, как разнообразие, целостность, значимость курсов в вашем учебном плане, самостоятельность, обратная связь, напряженность деятельности. Результаты по каждому студенту были представлены в виде таблиц, отражающих интенциональные характеристики личности каждого студента. Полученные данные сравнивались с результатами констатирующего эксперимента, что дало возможность не только отметить западающие показатели, но и оценить эффективность работы педагога по коррекции мотивационных характеристик обучающихся в рамках традиционного и деятельностного подходов.

Мы можем констатировать, что, по сравнению с предыдущими результатами, показатель *значимости* курса в КГ остался на прежнем уровне (в среднем не выше 4 баллов). В ЭГ свыше 70 % обучающихся оценили значимость курса в 6 баллов и выше (то есть вариант «Курс важен для моей профессиональной успешности»). Студенты понимают важность курса для своей будущей профессиональной деятельности, следовательно, готовы работать над собой по устранению имеющихся недостатков как в устной, так и в письменной речи, развивать навыки эффективного общения. Похожие результаты мы получили и по показателю «Разнообразие развиваемых компетенций» (вариант «Учебный процесс вынуждает меня выполнять много разных дел с использованием ряда навыков и способностей»). Студентами ЭГ отмечен деятельностный характер обучения. Также они констатируют высокую плотность каждого занятия, разнообразие предлагаемых форм и методов обучения. Это позволяет им реализовать себя в том или ином виде деятельности, проявить творческие способности. Создаваемая на каждом занятии ситуация успеха способствует повышению мотивации к обучению, заставляет работать активнее,

прикладывать больше усилий для достижения намеченной цели.

При этом усталости, благодаря активным методам обучения, у студентов не возникает. В ЭГ на 30 % увеличились показатели, связанные с оценкой имеющихся у них ресурсов для реализации учебного графика. Совершенно очевидно, что занятия в рамках деятельностного подхода помогли обучающимся задействовать скрытые резервы, что позволило стать им более успешными в учебной деятельности.

80 % студентов ЭГ дали оценку выше 7 баллов по шкалам «Самостоятельность» (вариант «Всегда предпочитаю выполнять задания самостоятельно») и «Обратная связь» (вариант «В ходе учебного процесса я осознаю появление у меня новых профессиональных качеств») (в КГ результат остался на прежнем уровне). Для нас это весьма важный показатель, поскольку совершенно очевидно, что большинство студентов, работавших в ЭГ, научились находить информацию самостоятельно, перерабатывать ее в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, достигать наилучшего результата в общении. Обратная связь – это еще и рефлексия, то есть способность студентов критически оценивать свои учебные результаты, соотносить их с культуросообразной нормой, получая от преподавателя соответствующие замечания по корректировке собственных действий.

Системным свое обучение считают 60 % студентов в КГ и 90 % – в ЭГ (выбран вариант «Я получаю системные знания, которые складываются в целостную картину моей профессии»). Такой высокий результат объясняется тем, что нами в ЭГ был выбран концептуальный и системный подход в обучении. В нем воедино связаны все необходимые, на наш взгляд, аспекты повышения мотивации. В основе обучения лежит теория интериоризации, то есть развитие мышления, внутреннего плана действия. Системный подход определил выбор оптимальных методов и приемов обучения, что, в итоге, и было отмечено студентами в процессе итогового

Таблица 1
Иерархия компетенций в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной группе (КГ)

Table 1
Hierarchy of competencies in the experimental group and control group

№ п/п	ЭГ	№ п/п	КГ
1	Целеустремленность	1	Психологическая устойчивость
2	Коммуникабельность	2	Эмпатия
3	Мотивирование	3	Адаптивность
4	Креативность	4	Прогноз будущего
5	Организаторские способности	5	Коммуникабельность
6	Психологическая устойчивость	6	Организаторские способности
7	Адаптивность	7	Целеустремленность
8	Прогноз будущего	8	Креативность
9	Эмпатия	9	Мотивирование
10	Интуитивность	10	Интуитивность

Источник: составлено автором (материалы коучинга и исследования [4]).

Source: compiled by the author (coaching and research materials [4]).

опроса. Кроме того, отметим, что «целостная картина профессии» – это еще и целостная языковая картина мира, это устойчивая мировоззренческая позиция, основа самоидентификации будущего журналиста. И нам важно понимать, что только благодаря нравственному стержню, адекватному восприятию действительности, восприятию себя в окружающем мире профессионализация будущих специалистов пройдет успешно.

Полученные результаты говорят о том, что выбранная стратегия обучения позволила повысить мотивацию студентов к освоению новых компетенций. Студенты ЭГ готовы к саморазвитию, рефлексии и последующей социализации.

После проведенного опроса, с учетом полученных результатов, был вновь организован коучинг со студентами всех четырех групп.

Студентам, как и в начале освоения курсов, было предложено составить иерархию желаемых компетенций (выбрать из предложенных). Нам необходимо было сравнить результаты констатирующего эксперимента и полученные теперь (табл. 1).

Итак, «Мои идеальные компетенции (образ себя в будущем)». В пятерку значимых в контрольной группе вошли: 1) психологическая устойчивость; 2) эмпатия; 3) адаптив-

ность; 4) прогноз будущего; 5) коммуникабельность. Акцент студенты делали на социальной адаптации, их волновало безболезненное вхождение во «взрослую жизнь».

В ЭГ иерархия компетенций получилась несколько иной (для каждого студента она составлялась отдельно, но мы приводим обобщенные результаты).

Как видим, для студентов ЭГ приоритетными являются целеустремленность, то есть желание добиваться поставленных целей, и коммуникабельность. Вне всяких сомнений, речь в данном случае идет о вхождении в медиапространство благодаря выстраиванию эффективной стратегии взаимодействия. Студенты мотивированы на то, чтобы влиять на аудиторию (организаторские способности), готовы творить и при этом сохранять психологическую устойчивость, то есть объективно оценивать свои успехи и неудачи, а также давать адекватную оценку поведению других людей. Высокое место в ЭГ занимает креативность как средство будущей успешной профессионализации. Любопытно, что интуитивность обе группы поставили на последнее место. Полагаем, это может говорить о том, что в рамках медиакommunikации обучающиеся не собираются полагаться на случай и готовы всякий раз в плане внутрен-

ней речи создавать план будущего медиаконтакта (с учетом всех условий общения).

ВЫВОДЫ

Итак, с целью повышения мотивации обучающихся была проведена предварительная диагностика данной сферы, определены стратегия обучения и выбор оптимальных форм и методов. Результаты эксперимента

подтверждают, что поставленная цель была достигнута, студенты ЭГ демонстрировали высокий уровень мотивации по всем заявленным показателям.

В целом полученные в рамках экспериментальной работы результаты подтвердили правильность сформулированной нами гипотезы и верность выбранной стратегии обучения в рамках педагогической концепции.

Список источников

1. Кларин М.В., Осмоловская И.М. Перспективные направления дидактических исследований: постановка проблемы // Образование и наука. 2020. № 22 (10). С. 61-89. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-61-89>, <https://elibrary.ru/ubykfn>
2. Баклашова Т.А. Тенденция гибридизации в практической подготовке будущих учителей: зарубежный опыт // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 8. С. 192-197. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.8.28>, <https://elibrary.ru/csyaoof>
3. Лазарев В.С. К проблеме построения модели «школы будущего» // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 4. С. 69-79. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260406>, <https://elibrary.ru/ahfteo>
4. Лазарев В.С., Носова Л.Н. Исследование умения ставить практические проблемы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 5. С. 71-82. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250506>, <https://elibrary.ru/ybhvyn>
5. Олешко В.Ф., Гаврилов В.В. К вопросу поиска образа «идеального журналиста» // Вопросы теории и практики журналистики. 2024. Т. 13. № 3. С. 431-445. [https://doi.org/10.17150/2308-6203.2024.13\(3\).431-445](https://doi.org/10.17150/2308-6203.2024.13(3).431-445), <https://elibrary.ru/cadckp>
6. Олешко В.Ф., Гаврилов В.В. Формирование цельной медиальности будущего журналиста в региональном вузе в условиях цифровизации СМИ // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2022. № 4 (46). С. 6-12. <https://doi.org/10.47475/2070-0695-2022-10401>, <https://elibrary.ru/gnrzjt>
7. Львович И.Я., Преображенский А.П., Преображенский Ю.П., Чопоров О.Н. Проблемы развития технологий умного образования // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2019. № 1 (28). С. 70-72. <https://elibrary.ru/zxloax>
8. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл, 2005. 431 с. <https://elibrary.ru/qxmynl>
9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с. <https://elibrary.ru/rvmasb>
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 423 с. <https://elibrary.ru/yxelju>
11. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 464 с. <https://elibrary.ru/hajatj>
12. Кузина Д.В., Кайзер Я.Р. Проблема развития познавательной мотивации у обучающихся средней школы // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6. Ст. 35. <https://doi.org/10.15862/51PDMN620>, <https://elibrary.ru/rewwsw>
13. Леонова Е.С. Формирование учебной мотивации у школьников: практико-ориентированный подход // Lurian Journal. 2023. № 4 (3). С. 69-77. <https://doi.org/10.15826/Lurian.2023.4.3.4>, <https://elibrary.ru/txqdia>
14. Каитов А.П. Теоретические аспекты проблемы развития учебной мотивации у студентов высшей школы в зарубежных исследованиях // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 24-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-24-38>, <https://elibrary.ru/ebuzfj>

15. Писарева С.А., Бражник Е.И., Гладкая И.В., Пискунова Е.В., Федорова Н.М. Исследование особенностей мотивации студентов разных уровней высшего образования к участию в научно-исследовательской деятельности // *Science for Education Today*. 2024. Т. 14. № 1. С. 25-53. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2401.02>, <https://elibrary.ru/jdrivf>
16. Зубарев А.Е., Кулик И.В., Мотовиц Т.Г. Оценка мотивации обучающихся университета // *Вестник Тихоокеанского государственного университета*. 2020. № 4 (59). С. 97-104. <https://elibrary.ru/anpdke>
17. Гвозденко Ю.В. Учебная мотивация как средство повышения достижений // *Научный потенциал*. 2020. № 1 (28). С. 16-19. <https://elibrary.ru/dopzdp>
18. Ибрагимов Г.И., Калимуллина А.А., Ибрагимов М.Г. Учебная мотивация магистрантов педагогических направлений подготовки: кейс КФУ // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 11. С. 153-168. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-11-153-168>, <https://elibrary.ru/khynue>
19. Мормужева Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений // *Педагогика: традиции и инновации: материалы 4 Междунар. науч. конф.* Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 160-163. <https://elibrary.ru/swkpaj>
20. Тытарь А.Д. Методика оценки и коррекции мотивированности студентов в учебном процессе // *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2012. № 1 (126). С. 235-240. <https://elibrary.ru/oonjtp>
21. Захарова Л.М., Абдрахимова Л.А. Развитие профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка // *Казанский педагогический журнал*. 2018. Т. 131. № 6. С. 147-150. <https://elibrary.ru/pkykel>

References

1. Klarin M.V., Osmolovskaya I.M. (2020). Prospective areas of didactic research: a problem statement. *Obrazovanie i nauka = Education and Science Journal*, no. 22 (10), pp. 61-89. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-61-89>, <https://elibrary.ru/ubykfn>
2. Baklashova T.A. (2022). The hybridization trend in student teachers' practicum: international experience. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no. 8, pp. 192-197. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/spp.2022.8.28>, <https://elibrary.ru/csyaoof>
3. Lazarev V.S. (2021). On the problem of creating a model of the "school of the future". *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, vol. 26, no. 4, pp. 69-79. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2021260406>, <https://elibrary.ru/ahfteo>
4. Lazarev V.S., Nosova L.N. (2020). Research of the ability to define practical problems. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, vol. 25, no. 5, pp. 71-82. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2020250506>, <https://elibrary.ru/ybhvyn>
5. Oleshko V.F., Gavrilov V.V. (2024). On the issue of finding the image of the "ideal journalist". *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki = Theoretical and Practical Issues of Journalism*, vol. 13, no. 3, pp. 431-445. (In Russ.) [https://doi.org/10.17150/2308-6203.2024.13\(3\).431-445](https://doi.org/10.17150/2308-6203.2024.13(3).431-445), <https://elibrary.ru/cadckp>
6. Oleshko V.F., Gavrilov V.V. (2022). Formation of an integral media personality of a future journalist in a regional university in the context of digitalization of the media. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya = Sign: Problematic Field in Mediaeducation*, no. 4 (46), pp. 6-12. (In Russ.) <https://doi.org/10.47475/2070-0695-2022-10401>, <https://elibrary.ru/gnrzjt>
7. L'vovich I.Ya., Preobrazhenskii A.P., Preobrazhenskii Yu.P., Choporov O.N. (2019). The problems of technology development smart education. *Vestnik Voronezhskogo instituta vysokikh tekhnologii = Bulletin of the Voronezh Institute of High Technologies*, no. 1 (28), pp. 70-72. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zxloax>
8. Leont'ev A.A., Leont'ev D.A., Sokolova E.E. (2005). *Alexey Nikolaevich Leontiev. Activity. Conscience. Personality*. Moscow, Smysl Publ., 431 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qxmynl>
9. Lomov B.F. (1984). *Methodological and Theoretical Problems of Psychology*. Moscow, Nauka Publ., 444 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rvmash>
10. Rubinshtein S.L. (1973). *Problems of General Psychology*. Moscow, Pedagogika Publ., 423 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yxelju>
11. Bozhovich L.I. (1988). *Personality and Its Formation in Childhood*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 464 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hajatj>

12. Kuzina D.V., Kaizer Ya.R. (2020). The problem of the development of motivation to study at middle school students. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, no. 6, art. 35. (In Russ.) <https://doi.org/10.15862/51PDMN620>, <https://elibrary.ru/rewwsw>
13. Leonova E.S. (2023). Formation of learning motivation for schoolchildren: practical approach. *Lurian Journal*, no. 4 (3), pp. 69-77. (In Russ.) <https://doi.org/10.15826/Lurian.2023.4.3.4>, <https://elibrary.ru/txqdia>
14. Kaitov A.P. (2023). Theoretical aspects of the problem of educational motivation development among students of higher education in foreign studies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 24-38. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-24-38>, <https://elibrary.ru/ebuzfj>
15. Pisareva S.A., Brazhnik E.I., Gladkaya I.V., Piskunova E.V., Fedorova N.M. (2024). Studying the peculiarities of the universities students' motivation for research activities. *Science for Education Today*, vol. 14, no. 1, pp. 25-53. (In Russ.) <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2401.02>, <https://elibrary.ru/jdrivf>
16. Zubarev A.E., Kulik I.V., Motovits T.G. (2020). Assessment of university students' motivation. *Vestnik Tikhookeanskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Pacific National University*, no. 4 (59), pp. 97-104. (In Russ.) <https://elibrary.ru/anpdke>
17. Gvozdenko Yu.V. (2020). Educational motivation as a means of increasing achievements. *Nauchnyi potentsial = Scientific Potential*, no. 1 (28), pp. 16-19. <https://elibrary.ru/dopzdp>
18. Ibragimov G.I., Kalimullina A.A., Ibragimov M.G. (2023). Academic motivation of Master Students studying pedagogical science: case of KFU. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 11, pp. 153-168. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-11-153-168>, <https://elibrary.ru/khynue>
19. Mormuzheva N.V. (2013). Motivation of students of professional institutions to study. *Materialy 4 Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Pedagogika: traditsii i innovatsii" = Proceedings of 4th International Scientific Article "Pedagogy: Traditions and Innovations"*. Chelyabinsk, Dva komsomol'tsa Publ., pp. 160-163. <https://elibrary.ru/swkpaj>
20. Tytar' A.D. (2012). Technique of an estimation and correction of motivation of students in educational process. *Iz-vestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki = Izvestiya SFEDU. Engineering Sciences*, no. 1 (126), pp. 235-240. <https://elibrary.ru/oonjtp>
21. Zakharova L.M., Abdrakhimova L.A. (2018). The development of professional motivation of students to learn a foreign language. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, vol. 131, no. 6, pp. 147-150. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pkykel>

Информация об авторе

Гаврилов Виктор Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологического образования и журналистики, Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-1279-3066>
victorg12@mail.ru

Поступила в редакцию 27.10.2024
Получена после доработки 10.12.2024
Принята к публикации 14.02.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Viktor V. Gavrilov, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Associate Professor of Philological Education and Journalism Department, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-1279-3066>
victorg12@mail.ru

Received 27.10.2024
Revised 10.12.2024
Accepted 14.02.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 378.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-184-198>



Волонтерство как конвергентный инструмент в развитии надпрофессиональных компетенций в профессиональном образовании: экспертное мнение

Татьяна Анатольевна Нам ^{*}, Максим Владимирович Смирнов ,
Виолетта Владиславовна Ли 

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29

^{*}Адрес для переписки: nam_ta@spbstu.ru

Аннотация

Актуальность. Сегодня волонтерство – это не просто тренд, а норма жизни активной современной молодежи. Источником социальных изменений становится само общество. В нашей стране закладывается основательный фундамент волонтерства на всех уровнях образования, распространяя свое влияние на другие сферы жизни общества. Ассоциация Добро.рф развивает концепцию «Волонтерство через всю жизнь», над которой работает большая команда – и государство в лице различных ведомств, и крупнейшие НКО, и сами граждане России. С внедрением законодательных актов и стратегических документов, направленных на развитие в образовательных организациях высшего образования воспитательной деятельности и программы «Обучение служением», высокую актуальность приобретает поиск эффективных инструментов и практик, ориентированных на развитие надпрофессиональных компетенций студентов, а также адаптивных образовательных программ. Цель исследования – определить ключевые тенденции развития надпрофессиональных компетенций студентов в процессе интеграции практик добровольчества в учебную и внеучебную деятельность.

Методы исследования. С использованием метода экспертного интервью добровольчество исследовано как инструмент практико-ориентированного образования, имеющего высокую воспитательную ценность и направленное на развитие профессиональных и надпрофессиональных компетенций.

Результаты исследования. Представлены результаты экспертного интервью с представителями профессионального сообщества в сфере образования в Российской Федерации, которые отражают позитивное отношение респондентов к волонтерству как к перспективному инструменту развития надпрофессиональных и профессиональных компетенций студентов, выступающему эффективным элементом молодежной и воспитательной политики образовательных организаций высшего образования.

Выводы. Подтверждена значимость университетов в формировании и продвижении культуры и ценностей добровольчества, а также обоснованы возможности включения в образовательный процесс волонтерства как эффективного конвергентного инструмента в развитии надпрофессиональных и профессиональных компетенций студентов.

Ключевые слова: добровольчество, волонтерство, надпрофессиональные компетенции, обучение служением, воспитание, высшее образование, социальное проектирование

Благодарности. Авторский коллектив выражает благодарность директору Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого Наталье Васильевне Чичериной за поддержку и личную включенность в развитие социально значимых образовательных технологий в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого, а также профессору Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого Поповой Нине Васильевне за методическую поддержку научной деятельности в сфере добровольчества.

Финансирование. Работа выполнена без внешних источников финансирования.

Вклад авторов: Т.А. Нам – концепция и дизайн исследования, научное консультирование, анализ полученных результатов, написание черновика рукописи, окончательное одобрение рукописи. М.В. Смирнов – сбор и анализ научной литературы, систематизация и обобщение материала, написание черновика рукописи. В.В. Ли – набор первичного материала, обобщение опыта исследователей, сбор и анализ данных, оформление статьи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Нам Т.А., Смирнов М.В., Ли В.В. Волонтерство как конвергентный инструмент в развитии надпрофессиональных компетенций в профессиональном образовании: экспертное мнение // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 184-198. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-184-198>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-184-198>

Volunteering as a convergent tool in the supra-professional competencies development in vocational education: expert opinion

Tatiana A. Nam ^{*}, Maksim V. Smirnov , Violetta V. Li 

Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University
29 Politekhnikeskaya St., St. Petersburg, 195251, Russian Federation

*Corresponding author: nam_ta@spbstu.ru

Abstract

Importance. Today volunteering is not just a tendency, but rather a trend in the development of modern society. It's becoming a life standard for active young people. The society itself begins to act as a social change source. In our country a solid foundation of volunteering is being laid at all levels of education, spreading its influence on other society spheres. Association Dobro.RF together with its partners has been implementing the "Volunteering over a lifetime" concept for many years. A large team is working on it, including the state represented by Rospatriotcenter, Federal Agency for Youth Affairs of Russia "Rosmolodezh", Ministry of Education, Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ministry of Economic Development, Agency for Strategic Initiatives, other agencies and major public organizations of the country, and Russian citizens themselves. The implementation of legislative acts and strategic documents aimed at the educational activities development in educational organizations of higher education (hereinafter – EOHE), as well as the growing demand for the program "Service Learning" makes the search for effective tools and practices highly relevant. They are focused on the education and de-

velopment of students' soft-skills, which are adaptive and relevant to the educational programs content. In this study we analyze the experts' experience and opinion in the higher education field. Volunteering is considered as a tool for seamless educational activities integration into educational and extracurricular activities of students undergoing different academic programs in order to develop both hard and soft skills. The volunteering effectiveness in this area is confirmed by the high level of support for this type of activity, stated in the National Project "Education", the National Project "Youth and Children" and a number of specialized strategic documents and resolutions. The aim of the study is to identify the key trends in the students' soft-skills development in the integrating volunteering practices process into curricular and extracurricular activities, considering volunteer work as a convergent tool in the professional education system, based on expert interviews. **Materials and Methods.** Using the expert interview method, volunteerism has been studied as a tool of practice-oriented education, which has a high educational value and is aimed at developing professional and supra-professional competencies.

Results and Discussion. The results of an expert interview with the professional community representatives in the education field in Russian Federation are presented, which reflect the respondents' positive attitude towards volunteerism as a promising tool for developing students' supra-professional and professional competencies, acting as an the youth effective element and educational policy of higher education educational institutions.

Conclusion. The importance of universities in the formation and promotion of the volunteerism culture and values is confirmed, and the possibilities of including volunteerism in the educational process as an effective convergent tool in the students' supra-professional and professional competencies development are substantiated.

Keywords: volunteering, soft-skills, service learning, upbringings, higher education, social project management

Acknowledgements. The authors expresses gratitude to Natalia V. Chicherina, Director of the Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University Humanitarian Institute, for her support and personal involvement in the socially significant educational technologies development at Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University, as well as Nina V. Popova, Professor at the Higher School of Linguistics and Pedagogy at Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University Humanitarian Institute, for methodological support of scientific activities in the volunteerism field.

Funding. The study had no external funding.

Authors' Contribution: T.A. Nam – concept and design of research, scientific consulting, has analyzed obtained data, writing – original draft preparation, has approved the final version of the manuscript. M.V. Smirnov –has collected and analyzed scientific literature, has summarized and generalized material, writing – original draft preparation. V.V. Li – a set of primary materials, generalization of the researchers' experience, has collected and analyzed data, preparation of the article.

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

For citation: Nam, T.A., Smirnov, M.V., & Li, V.V. (2025). Volunteering as a convergent tool in the supra-professional competencies development in vocational education: expert opinion. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 184-198. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-184-198>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В России третье десятилетие XXI века ознаменовалось множеством вызовов и значительных изменений в профессиональном образовании, требующих актуализации и

усовершенствования системы подготовки специалистов, направленной на обеспечение преемственности не только знаний и навыков, но и ценностей, традиций, формирующих культуру гражданина. Исследователями подтверждается, что институт наставничест-

ва позволяет обеспечивать преемственность не только профессиональных, но и надпрофессиональных компетенций, а также ценностей и установок личности [1].

Современная молодежь, растущая в условиях информационной перенасыщенности, многообразия мнений и взглядов, нуждается в современной системе образования, способной помочь найти ответы на противоречия, внутренние и внешние вызовы, связанные как с личностным развитием студентов, так и с сохранением традиций, в условиях цифрового общества, что, согласно современным исследованиям, является актуальной проблемой [2]. Приоритетом молодежной, образовательной и социально-экономической политики становится воспитание человека, формирование системы взглядов, ориентированной на развитие здоровой, социально-ориентированной личности, способной анализировать информацию, проявлять инициативу, принимать решения и брать на себя ответственность за собственное благополучие и личный вклад в развитие страны и общества.

Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, необходимостью поиска эффективных образовательных и воспитательных технологий, методик для внедрения в образовательный процесс высших учебных заведений и, с другой стороны, востребованностью добровольческой деятельности, которая сегодня выступает не только инструментом решения социальных проблем, но и полноценным социальным институтом, в котором современная молодежь находит возможности реализовать себя личностно, творчески и профессионально. Волонтерство одновременно получает широкую поддержку со стороны государства в рамках множества стратегических документов и законопроектов (Национальный проект «Образование»¹, Концепция развития добровольчества

ва в Российской Федерации², Закон о поддержке добровольчества³ и др.) и высоко ценится работодателями⁴, так как люди с опытом добровольчества наиболее лояльны, включены и инициативны в том, чем занимаются [3].

Проблемная ситуация. В условиях высокой турбулентности, необходимости оперативного реагирования на мировые вызовы⁵, постоянных интеграционных и трансформационных процессов в системе отечественного высшего образования [4] развитие студенческого добровольчества становится востребованным на законодательном уровне [5; 6], в университетском [7; 8] и профессиональном сообществе [9]. Институционально данная тенденция прослеживается в развитии Центров компетенций АНО «Россия – страна возможностей»⁶, «Добро.Центров» Ассоциации волонтерских центров⁷, в образовательной технологии «Обучение служением»⁸, а также в программах воспитательной дея-

² Об утверждении Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 г.: Распоряжение Правительства РФ от 27.12.2018 № 2950-р // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/552050511> (дата обращения: 10.12.2023).

³ Принят закон о поддержке волонтерского движения в России // Государственная Дума ФС РФ: офиц. сайт. URL: <http://duma.gov.ru/news/58327/> (дата обращения: 10.12.2023).

⁴ Свящичкая И. Рынок труда молодых специалистов: тренды, вызовы, возможности // НН Students. URL: <https://hhcdn.ru/file/17302040.pdf> (дата обращения: 11.12.2023).

⁵ Телбаева Л.Ж., Алишер Ж. Гуманизация взаимоотношений в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза // Endless Light in Science. 2024. № 1. С. 30-34.

⁶ Степашкина Е.А., Суходоев А.К., Гужеля Д.Ю. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов. Москва: НИУ ВШЭ, 2022. Вып. 2 (62). 32 с. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/575367055.pdf> (дата обращения: 12.02.2024).

⁷ Что такое Добро.Центр? // ДОБРО.РФ. URL: <https://center.dobro.ru/> (дата обращения: 12.02.2024).

⁸ Обучение служением / под ред. О.В. Решетникова, С.В. Тетерского. Москва, 2020. 216 с. https://www.minobrnauki.gov.ru/files/Metodicheskoe_posobie_Obuchenie_sluzheniem.pdf (дата обращения: 12.02.2024).

¹ Национальный проект «Образование» // Министерство просвещения РФ: офиц. сайт. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 10.12.2023).

тельности в образовательных организациях высшего образования. Возможности использования волонтерства как инструмента практико-ориентированного образования [10–12], имеющего высокую воспитательную ценность и направленного на социализацию студентов в образовательной среде [13], развитие профессиональных [14], надпрофессиональных компетенций [15; 16], повышают запрос на стратегически качественное развитие университетских волонтерских сообществ и Добро.Центров [17].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основным методом исследования является экспертное интервью с 20 представителями (7 преподавателей, 6 специалистов по работе с молодежью и 7 линейных руководителей) ООВО с целью выявления отношения

представителей экспертного сообщества в сфере образования в Российской Федерации к воспитательной деятельности в рамках высшего образования, и выявления тенденций развития надпрофессиональных компетенций студентов посредством добровольческих практик в рамках образовательной и внеучебной деятельности⁹.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анкета для экспертного интервью была составлена с учетом интегрированных гипотез, заключающихся в ожидаемых вариантах ответов респондентов (табл. 1).

⁹ Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Прикладная социология: методология и методы. Москва, 2009. 414 с. URL: https://www.hse.ru/data/2013/09/06/1276838352/Prikl_Soc_full.pdf (дата обращения: 12.02.2024).

Таблица 1

Анкета для экспертного интервью

Table 1

The questionnaire for the expert interview

№ п/п	Вопрос	Возможные варианты ответов респондентов
1	2	3
1	Как вы относитесь к воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования?	1. Это позволяет формировать культуру будущих специалистов, активных и ответственных членов общества. 2. Это является полезным дополнением образовательного процесса. 3. Это мешает образовательному процессу и отвлекает от главного – получения знаний. 4. Свой ответ
2	Является ли волонтерство элементом воспитательной работы? В чем проявляется воспитание в процессе добровольческой деятельности?	1. Да, участие в добровольческой деятельности способствует формированию общечеловеческих ценностей и развитию проактивной личностной позиции. 2. Нет, волонтерство – лишь вид деятельности, который может нести различный эффект и закрывать различные потребности. 3. Свой ответ
3	Есть ли, по вашему мнению, особенности мотивации студентов-волонтеров? В чем они заключаются?	1. Да, студенты – это особая социальная группа, находящаяся в особой социально-образовательной среде, которая оказывает свое влияние на факторы их мотивации. 2. Нет, либо эти особенности носят персональный характер. 3. Свой ответ
4	Влияет ли волонтерская среда на студента? Если да, то расскажите, как?	1. Волонтер получает дополнительные возможности для обучения и практики в процессе добровольческой деятельности, если это подкрепляется помощью наставников, поддержкой руководства университета и активными студентами – участниками сообщества. 2. Никак, образовательная среда и волонтерская среда могут пересекаться, но это два независимых пространства деятельности. 3. Свой ответ

Продолжение таблицы 1
 Continuation of Table 1

1	2	3
5	Как вы считаете, нужны ли волонтерские сообщества при образовательных организациях высшего образования?	1. Да, потому что условия университета позволяют формировать сообщества на основе локальной идентичности и общности интересов. 2. Нет, для волонтерской деятельности достаточно профильных НКО. 3. Свой ответ
6	Как вы считаете, университетские волонтерские сообщества должны выступать инициаторами проектов или посредниками/агрегаторами в работе с НКО?	1. Студенческие волонтерские сообщества должны консолидировать студенческий актив, обучать волонтеров, но далее подбирать надежные НКО, а не напрямую взаимодействовать с благополучателями. Это делается для того, чтобы построить более качественную работу, ведь профильные НКО более экспертны в вопросах адресной помощи. 2. Студенческие волонтерские сообщества могут напрямую взаимодействовать с благополучателями: без посредников выезжать в приюты и социальные дома, создавать адресные проекты и оказывать помощь. 3. Свой ответ
7	Какие функции должны выполнять (чем должны заниматься) университетские волонтерские сообщества?	В рамках данного интервью эксперты приводят перечень функций университетских волонтерских сообществ
8	Влияет ли участие в волонтерской деятельности на развитие компетенций студента?	1. Да, волонтерство способствует развитию универсальных и профессиональных компетенций в зависимости от выбранного направления волонтерства. 2. Да, но только надпрофессиональных компетенций, связанных с общим развитием и воспитанием личности студента. 3. Нет, не влияет. 4. Свой ответ
9	Как и в каких случаях, по вашему, опыт добровольческой деятельности студента влияет на его профессиональные возможности?	1. Да, поскольку люди с опытом волонтерства чаще всего инициативны и неравнодушны, а вовлеченность в рабочий процесс, заинтересованность в результатах, готовность разделять ценности – это важнейший элемент корпоративной культуры. 2. Все зависит от специальности, например, опыт зооволонтерства не поможет программисту добиться профессиональных успехов. 3. Свой ответ
10	Как вы считаете, кто должен руководить университетским волонтерским сообществом? Каким статусом, какими компетенциями и чертами характера должен обладать лидер в этой области?	1. Лидер – преподаватель-наставник. 2. Лидер – эксперт в сфере молодежной политики. 3. Лидер – студент. 4. Лидер – представитель любой категории, обладающий необходимым набором навыков. 5. Свой ответ
11	Требуется ли поощрение волонтерской деятельности в рамках системы высшего образования? Каким вы его видите?	1. Да, подобная деятельность должна поощряться, так как способствует развитию надпрофессиональных и/или профессиональных навыков студента. Например: возможности практиковаться / выполнять научные работы / писать дипломную работу на материале добровольческой деятельности; дополнительные льготы при поступлении для соискателей с опытом волонтерской деятельности; учет волонтерской деятельности при оценивании результатов работы по дисциплинам. 2. Нет, это деятельность не связана с учебным процессом. 3. Свой ответ
12	Требуется ли университетскому волонтерскому сообществу сотрудничество с некоммерческими организациями, с бизнесом, с государством? Каким должно быть такое межсекторное сотрудничество?	1. Да, является необходимым для развития, привлечения ресурсов и поддержки. Необходимо ситуативно подбирать партнеров под конкретные запросы. Важно выстраивать стратегическое взаимодействие. Важно строить систему взаимосвязей, в рамках которой будут действовать десятки партнеров. 2. Нет, волонтерское сообщество должно быть самодостаточным. 3. Свой ответ

Окончание таблицы 1
 End of Table 1

1	2	3
13	Как вы считаете, следует ли продвигать добровольчество? Если да, то рассказывать важнее про процесс или результат деятельности?	1. Да, продвигая добровольчество, мы продвигаем ценности, которые оно несет в общество. 2. Нет, это дело добровольческое, продвижение и стимулирование деятельности подрывает сами ее основы и способствует дисфункции добровольческой деятельности, которая становится трендом или того хуже – средством получения социальных льгот 1. Акцент при продвижении рекомендуется сделать на процесс волонтерской деятельности, так как он заключает в себе коммуникацию, оказание помощи и другие позитивные и созидательные аспекты деятельности. 2. Акцент при продвижении рекомендуется делать на результат, так как результаты добровольческой деятельности – это позитивные изменения в жизни благополучателей, которые выступают конечной целью и главной ценностью деятельности. 3. Важно совмещать элемент процесса и элемент результата. 4. Рекомендуется работать с целевыми группами и адаптироваться под их факторы мотивации деятельности
14	Как, по вашему мнению, должна производиться оценка эффективности работы университетских волонтерских сообществ? Какие критерии вы бы выделили?	1. Оценка эффективности университетских волонтерских сообществ следует производить по тем же принципам, что и оценку эффективности любых социальных практик: с позиции количественного, качественного и социального эффектов. 2. Оценка эффективности университетских волонтерских сообществ требует дополнительных критериев, отражающих образовательный и воспитательный эффект, который волонтерство оказывает на обучающихся. 3. Свой ответ

Источник: составлено авторами на основании экспертного интервью.
 Source: compiled by the authors based on an expert interview.

При формировании выборки экспертов разработана карта исследования, представленная на рис. 1. Карта составлена в соответствии с методикой экспертного интервью [6, с. 137-146] и включает ранжирование и оценку экспертности респондентов, а также темы и цели исследования.

Оценка компетентности экспертов проводилась на основе информации, полученной из открытых подтвержденных данных об их текущей должности, стаже работы, профессиональных достижениях и наградах, а также уровне и профиле образования. Ранговая шкала включала три показателя: «высокий», «средний» и «низкий». Первой позиции присваивается значение, равное 1, второй – 0,5 и третьей – 0. Коэффициент уровня компе-

тентности эксперта представляет собой совокупный индекс, вычисляемый по формуле расчета совокупного индекса компетентности эксперта:

$$k = \frac{k_1 + k_2 + k_3}{3},$$

где k_1 – это значение оценки профессионального статуса эксперта; k_2 – значение оценки практического опыта эксперта; k_3 – значение оценки уровня развития волонтерства в образовательной организации высшего образования (далее – ООВО). В результате ранжирования были отобраны 20 экспертов ($k > 0,6$). Авторы благодарят за участие в исследовании уважаемых экспертов, среди которых 7 преподавателей, 6 специалистов по работе с

молодежью и 7 линейных руководителей ООВО из 15 городов: Москвы, Санкт-Петербурга, Воронежа, Брянска, Белгорода, Волгограда, Тамбова, Черкесска, Кемерово, Курска, Пензы, Магадана, Новосибирска, Мурманска и Самары.

Первой темой, предложенной для обсуждения экспертам, стало их отношение к воспитательной работе в образовательной организации высшего образования. 17 из 20 опрошенных экспертов отметили положительное отношение к данному вопросу. Остальные трое респондентов относятся к воспитательной работе как к обязательному явлению.

Отмечается, что воспитательная работа может быть ресурсоемкой как для студентов, так и для преподавателей. Важно, чтобы она не нарушала образовательный процесс.

Некоторые эксперты отметили, что желательно создавать условия, когда воспитательная деятельность будет находиться в зоне ответственности не только преподавателя:

«Для проведения части мероприятий я бы привлекала, например, некоммерческие организации, которые эти мероприятия разрабатывают и реализуют».

Стоит обратить внимание, что эксперты отмечают важность воспитания даже в совершеннолетнем возрасте: «Несмотря на то, что студенты считаются уже совершеннолетними гражданами, им все еще необходима поддержка и наставления от более взрослых товарищей и преподавателей».

На вопрос «Является ли волонтерство элементом воспитательной работы?» эксперты единогласно дали положительный ответ. Среди воспитательных эффектов волонтерства эксперты отметили:

- 1) формирование чувства сопричастности и эмпатии (13 упоминаний);
- 2) формирование патриотизма (9 упоминаний);
- 3) развитие надпрофессиональных навыков (9 упоминаний);

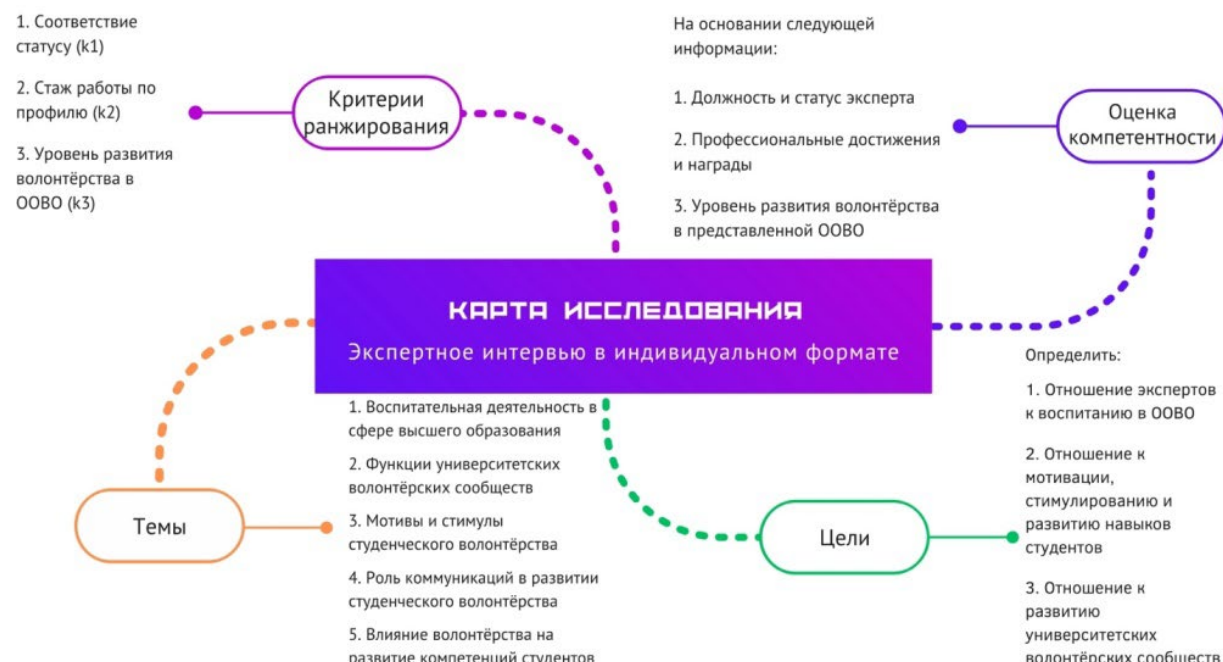


Рис. 1. Карта экспертного интервью
 Fig. 1. Expert interview card

Источник: составлено авторами по [5].
 Source: compiled by the authors based on [5].

4) привитие чувства ответственности и долга (8 упоминаний);

5) популяризация доброты и отзывчивости (7 упоминаний);

6) возможности самореализации (7 упоминаний);

7) развитие равнодушия и инициативности (5 упоминаний);

8) укрепление ценностей гуманизма (5 упоминаний).

Что касается особенностей мотивации студентов к участию в социальном проектировании, общественной и волонтерской деятельности, то респонденты предлагают широкий спектр мнений. Четверо ответивших считают, что особенностей нет. Девять экспертов отмечают разнообразие мотивов, среди которых и нематериальные (общение, знакомства, участие в создании значимых проектов и мероприятий, развитие навыков, признание), и материальные (униформа, подарки, бесплатные билеты на концерты), и ценностные (альтруизм, желание изменить мир к лучшему, благородство, самореализация).

Отдельно десятью экспертами отмечается, что в работе со студентами-волонтерами мотивацию необходимо поддерживать постоянно. Важным инструментом также выступает сторителлинг и личные примеры старшекурсников. Важно учитывать, что добровольчество остается занятием добровольным и, по мнению экспертов, нарушение данного принципа в рамках образовательного процесса может повлечь негативные последствия.

По мнению экспертов, волонтерская среда способствует социализации студентов (18 экспертов), осознанности и ответственности (13 экспертов), развитию компетенций (5 экспертов). Эксперты также отмечают, что волонтерская среда создает кумулятивный эффект, когда новые студенты черпают мотивацию участия во взаимодействии с активистами, тем самым вовлекаясь в добровольчество. Существует также мнение о том, что волонтерство идет в ущерб образовательной деятельности (3 эксперта).

На вопрос о необходимости создания университетского волонтерского сообщества

респонденты дали единогласный положительный ответ, однако, ряд экспертов отметили, что необходимо давать таким сообществам определенную свободу действий, чтобы избежать их формализации.

По вопросу взаимодействия университетских волонтерских сообществ с некоммерческими организациями (далее – НКО) 14 экспертов отметили, что такое взаимодействие необходимо, трое экспертов отметили опасность работы с НКО, ссылаясь на их ненадежность. Четверо экспертов отметили, что задача университетского волонтерского сообщества заключается исключительно в выполнении посреднической функции между студентами и НКО.

Следующей темой, предложенной к обсуждению, стали функции университетских волонтерских сообществ. Опираясь на предложенные респондентами ответы, можно выделить 6 основных функций:

1) решение проблем общества и служение обществу (18 упоминаний);

2) консолидация, патронаж и мотивация равнодушных студентов (13 упоминаний);

3) реализация социальных проектов (10 упоминаний);

4) помощь университету в реализации различных проектов (8 упоминаний);

5) помощь студентам в выполнении задач, близких к их профессии (5 упоминаний);

6) популяризация добровольческой деятельности (5 упоминаний).

На вопрос о том, как волонтерство влияет на развитие компетенций студента, 13 экспертов заявили, что волонтерство в случае его соответствия изучаемой студентами специальности, может выступать эффективным инструментом развития профессиональных компетенций. Подавляющее большинство респондентов (19 экспертов) отметили позитивное влияние волонтерства на развитие универсальных компетенций, связанных с управлением временем, задачами, людьми, эмоционального интеллекта, аналитического мышления, адаптивности и т. д. Первый эксперт выразил мнение о том, что влияние во-

лонтерского опыта на развитие компетенций студента незначительно.

На вопрос о том, в каких случаях опыт добровольческой деятельности студента влияет на его профессиональные возможности, можно выделить несколько ситуаций, особенно отмеченных экспертами:

1) развитие надпрофессиональных компетенций, таких как общение и работа в команде, эмоциональный интеллект, ответственность (19 упоминаний);

2) получение навыков, связанных с осваиваемой специальностью, например, интеллектуальное или про бопо волонтерство (13 упоминаний);

3) если студент планирует сменить сферу деятельности на молодежную или социальную политику (5 упоминаний).

Также экспертами отмечается формирование профессиональной культуры, когда студент понимает, что его работа может оказывать созидательный эффект и влиять не только на его жизнь, но и на жизнь окружающих: «Студент погружается в проблемы общества и может с опорой на имеющийся социальный и образовательный опыт соотносить работу с будущими профессиональными задачами».

На вопрос о фигуре лидера университетского волонтерского сообщества и его профессиональных и личностных чертах эксперты также дали весьма вариативные ответы. Среди наиболее распространенных требований к лидеру можно выделить следующие.

1. Большой опыт в сфере добровольчества (10 упоминаний).

2. Харизма и умение находить общий язык со студентами, мотивировать их (10 упоминаний).

3. Широкий круг связей в сфере некоммерческого, государственного и бизнес-секторов (8 упоминаний).

4. Готовность разделять ценности, соответствующие статусу добровольческой деятельности (8 упоминаний).

5. Профессиональная подготовка соответствующего профиля (5 упоминаний).

Двенадцать респондентов считают, что лидером университетского волонтерского

сообщества должен выступать преподаватель или сотрудник университета (желательно, молодой, с опытом студенческого волонтерства), восемь респондентов, напротив, считают, что данную роль должен брать на себя активный студент (желательно, старшекурсник) как молодой наставник.

Еще одной важной темой, затронутой в экспертном интервью, стала тема необходимости и форм поощрения студенческого волонтерства. 18 из 20 респондентов отметили необходимость поощрения волонтеров следующими мерами:

1) путешествия и поездки на различные форумы, фестивали и мероприятия (16 упоминаний);

2) материальная и финансовая поддержка (10 упоминаний);

3) бесплатное обучение и встречи с интересными людьми (8 упоминаний);

4) поддержка и признание (7 упоминаний);

5) льготные условия образования, включая дополнительные баллы при вступлении, скидки на обучение и возможности перевода на бюджетную основу обучения (5 упоминаний).

Стоит отметить высокую частоту упоминания материального поощрения: трое экспертов даже отметили прямое финансовое поощрение волонтерской деятельности. Однако наиболее распространенной мерой поддержки выступили путешествия и поездки на различные мероприятия.

Зачастую для того, чтобы у университетского волонтерского сообщества появлялись ресурсы для поощрения активных студентов, ему требуется обращаться к различным партнерам. По вопросу о межсекторном сотрудничестве университетского волонтерского сообщества с государством, бизнесом и НКО 19 из 20 экспертов ответили, что такое сотрудничество необходимо. При этом респонденты отметили, что партнерство не должно быть чрезмерно формализованным, чтобы не подрывать инициативу студентов строгими бюрократическими процедурами.

Наиболее востребованной формой сотрудничества эксперты считают спонсорскую поддержку со стороны бизнеса, возможности для совместного проведения мероприятий с НКО, а также информационное сопровождение, поощрение, снабжение ресурсами и предоставление площадок со стороны государственных органов и СМИ.

Основными принципами сотрудничества эксперты отметили открытость, наличие взаимной выгоды и стратегический характер. Также отмечаются возможности формирования кадровых резервов из числа активных волонтеров.

Продвижение добровольчества также выступает важным вопросом, связанным с развитием данного вида деятельности. С одной стороны, распространен стереотип о том, что добро должно быть «тихим», а огласка обесценивает волонтерский труд, превращая его в профанацию. С другой стороны, в современном мире популярно то, что придается огласке. Для поддержания добровольческой деятельности освещать ее становится необходимостью. Обнадёживает, что эксперты единогласно считают необходимым продвижение добровольческой деятельности.

Освещая добровольчество, важно понимать, на каком из его элементов строится продвижение: на процессе или на результате деятельности. 13 экспертов отмечают, что необходимо охватывать и процесс, и результат, пять экспертов ориентированы на процесс и два – на результат. Респонденты отмечают, что освещение процесса добровольчества раскрывает механику участия, работу сообщества, в то время как освещение результата позволяет осознавать значимость деятельности и вклада каждого волонтера. Причем эксперты обратили внимание, что волонтеров-новичков в большей степени привлекает процесс, так как они хотят разобраться, как происходит работа, и включиться в сообщество, а опытных волонтеров в большей степени привлекает результат, возможности помогать больше и эффективнее.

Одним из самых сложных вопросов в работе с волонтерскими сообществами всегда

выступает оценка эффективности. С одной стороны, количественные показатели могут дать информацию о том, сколько благополучателей получило поддержку в рамках проекта, с другой стороны, глубину и качество поддержки оценить гораздо труднее.

10 экспертов отдают предпочтение количественным показателям, среди которых количество мероприятий, характер мероприятий, количество волонтеров, количество благополучателей (людей и организаций), количество представителей разных категорий благополучателей, количество студенческих проектов, количество благодарностей от НКО и органов власти, количество человеко-часов, информационный охват, рост волонтерского штаба и др.

Что касается качественных показателей, эксперты из числа оставшихся предложили оценивать с использованием анонимных панельных исследований добровольность участия (отсутствие директивного стимулирования), впечатления волонтеров, проводить анкетирования благополучателей по вопросам изменений, которые произошли благодаря деятельности волонтеров.

ВЫВОДЫ

В рамках проведенного исследования мы рассмотрели специфику студенческого волонтерства в контексте воспитательной и образовательной деятельности в вузе. Проанализировав мнение экспертов по представленным выше вопросам, приходим к следующим выводам.

1. Большинство экспертов сходится во мнении, что воспитательная деятельность в ООВО позволяет формировать культуру будущих специалистов как активных и ответственных членов общества, высокомотивированных и заинтересованных в развитии компетенций.

2. По мнению респондентов, участие в добровольческой деятельности способствует формированию общечеловеческих, общекультурных, образовательных, личностных ценностей и развитию проактивной жизнен-

ной позиции, а также формированию надпрофессиональных компетенций.

3. Особенности мотивации студентов-волонтеров носят зачастую персональный характер, однако, мотивацию данной группы следует поддерживать постоянно, учитывая специфику образовательной среды, которая проявляется в высокой заинтересованности в развитии профессиональных и надпрофессиональных компетенций.

4. Эксперты считают, что волонтеры получают дополнительные возможности для социализации, развития коммуникативных навыков, навыков лидерства, работы в команде, планирования и тайм-менеджмента. Они могут обучаться и практиковаться в процессе добровольческой деятельности, если это не нарушает образовательного процесса и подкрепляется помощью активных студентов – участников сообщества.

5. Респонденты сходятся во мнении, что необходимо формировать на базе университетов волонтерские сообщества на основе локальной идентичности и общности интересов, а также давать им определенную свободу действий и поддерживать интеграцию релевантных волонтерских практик в образовательный процесс.

6. Большинство экспертов отмечает, что университетским волонтерским сообществам важно выстраивать эффективное межсекторное сотрудничество, однако, важно контролировать качество работы партнеров во избежание различных организационных трудностей.

7. Основными функциями университетских волонтерских сообществ эксперты выделяют решение проблем общества и служение обществу, а также консолидацию, поддержку и мотивацию социально активной студенческой молодежи.

8. Эксперты отмечают, что волонтерская деятельность способствует формированию надпрофессиональных компетенций, связанных с взаимодействием с людьми и организацией процессов, а также профессиональных компетенций ряда специальностей в случае выбора соответствующих направлений добровольчества.

9. Наиболее распространенное представление о лидере университетского волонтерского сообщества складывается как о наставнике с большим опытом добровольческой деятельности, харизматичного и способного выстраивать крепкие связи со студентами, мотивировать и поддерживать их, а также обладающего широкими связями в социальной сфере: от НКО до государственного и бизнес-сектора.

10. Эксперты сходятся во мнении, что студенческое волонтерство необходимо поощрять, и наиболее эффективным методом стимулирования считают путешествия и поездки на различные форумы, фестивали и образовательные мероприятия.

11. Эксперты сошлись во мнении, что межсекторное сотрудничество является необходимым для развития, привлечения ресурсов и поддержки университетского волонтерского сообщества. Необходимо строить взаимодействие на основе принципов открытости, сотрудничества и стратегического характера. Важно избегать формализации.

12. Эксперты единогласно считают необходимым заниматься продвижением добровольчества: как процесса, так и результатов деятельности.

13. Оценку эффективности университетских волонтерских сообществ, по мнению экспертов, следует производить по тем же принципам, что и оценку эффективности любых социальных практик: с позиции количественного, качественного и социального эффектов.

Итак, результаты экспертного интервью подтвердили возможности университета в формировании и продвижении культуры и ценностей добровольчества, определили необходимость межсекторного сотрудничества и включения волонтерства в образовательный процесс как эффективно-го конвергентного инструмента в развитии надпрофессиональных и профессиональных компетенций студентов. Данное исследование может быть использовано в рамках управления коммуникациями университетского волонтерского сообщества, а также при формировании и развитии уни-

верситетских волонтерских сообществ работой по молодежной политике и воспитательной работе.
профильными структурами, связанными с

Список источников

1. Воротынцева А.В., Воротынцев И.В., Бойко К.А. Формирование кадров для современной экономики (на примере системы наставничества в вузе) // Цифровая и отраслевая экономика. 2021. № 1 (22). С. 80-91. <https://elibrary.ru/pxwwgc>
2. Лобатюк В.В., Быльева Д.С. Традиция в информационном обществе // Философская мысль. 2024. № 7. С. 44-56. <https://doi.org/10.25136/2409-8728.2024.7.70605>, <https://elibrary.ru/pikfqj>
3. Evans C., Yusof Z.N. Volunteering: A viable alternative work experience for university students? // Industry and Higher Education. 2022. Vol. 37. Issue 1. P. 110-120. <https://doi.org/10.1177/09504222221093180>
4. Гусева А.И., Калашиник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Анализ показателей эффективности университетов – участников исследовательского трека программы «Приоритет-2030» // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 3. С. 49-63. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-3-49-63>, <https://elibrary.ru/eudcie>
5. Певная М.В., Тарасова А.Н., Теленаева Д.Ф., Протасов Д.С. Трансформирующая агентность учащейся молодежи как ресурс формирования гражданственности в сфере образования // Образование и наука. 2024. № 4. С. 169-200. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-4-169-200>, <https://elibrary.ru/pigvny>
6. Нятина Н.В., Головацкий Е.В., Григорик Н.Н. Добровольческая активность студенческой молодежи Кузбасса в условиях современного российского общества // Регионоведение. 2024. Т. 32. № 4. С. 749-767. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.129.032.202404.749-767>, <https://elibrary.ru/slawco>
7. Ушакова Я.В., Зернов Д.В., Ситникова И.В. Факторы формирования креативных студенческих команд // Образование и наука. 2024. Т. 26. № 8. С. 144-173. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-8-144-173>, <https://elibrary.ru/otqblz>
8. Буюкова К.И., Малкова И.Ю. Волонтерство как форма организации образовательной деятельности в контексте «третьей миссии» университета // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 69-79. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-69-79>, <https://elibrary.ru/gbqzdb>
9. Нам Т.А., Попов Д.Г., Смирнов М.В. Медиаволонтерство в профессиональном образовании в контексте методики «Обучение служением»: экспертное мнение // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1387-1399. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1387-1399>, <https://elibrary.ru/sbernw>
10. Никольский В.С., Амбарова П.А., Шаброва Н.В., Земцов Д.И., Метелев А.П. Готовность студентов вузов к общественному служению // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 8-9. С. 9-26. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-26>, <https://elibrary.ru/pndhxs>
11. Рябова Т.В. Социально-культурные практики в системе средств развития личности // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2019. № 4 (41). С. 152-158. <https://doi.org/10.30725/2619-0303-2019-4-152-158>, <https://elibrary.ru/jciqim>
12. Земцов Д.И. «Третья миссия» университета? Модель университета как элемент проекта общественного развития // Вопросы философии. 2023. № 12. С. 65-75. <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2023-12-65-75>, <https://elibrary.ru/wamxuq>
13. Попова Н.В., Зиновьева О.В., Вдовина Е.К. Реализация социально-ориентированной воспитательной цели на занятии по иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 317-333. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-317-333>, <https://elibrary.ru/ojhhqs>
14. Горлова Н.И., Старовойтова Л.И. «Обучение служением (действием)» как эффективная методика организации учебного процесса через социально-полезную деятельность в современном образовательном учреждении // ЦИТИСЭ. 2023. № 2 (36). С. 226-235. <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.2.19>, <https://elibrary.ru/bgrkii>
15. Ахмадова З.М. Формирования творческой активности студенческой молодежи средствами проектирования социально-культурной деятельности в условиях вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-1. С. 23-26. <https://elibrary.ru/efslhv>

16. Медведева О.Д., Рубцова А.В., Чичерина Н.В. Мониторинг развития метакогнитивных навыков на основе модульного обучения иностранному языку в не профильных вузах // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 6 (98). С. 145-152. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.6.20>, <https://elibrary.ru/fhkapv>
17. Нам Т.А., Смирнов М.В. Социально значимые технологии в профессиональном образовании на примере «Обучение служением» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 1. С. 99-115. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.1.07>, <https://elibrary.ru/gxpugx>

References

1. Vorotyntseva A.V., Vorotyntsev I.V., Boiko K.A. (2021). Formation of personnel for the modern economy (on the example of the mentoring system at the university). *Tsifrovaya i otraslevaya ekonomika*, no. 1 (22), pp. 80-91. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pxwwgc>
2. Lobatyuk V.V., Byl'eva D.S. (2024). Tradition in the information society. *Filosofskaya mysl' = Philosophical Thought*, no. 7, pp. 44-56. (In Russ.) <https://doi.org/10.25136/2409-8728.2024.7.70605>, <https://elibrary.ru/pikfqj>
3. Evans C., Yusof Z.N. (2022). Volunteering: A viable alternative work experience for university students? *Industry and Higher Education*, vol. 37, issue 1, pp. 110-120. <https://doi.org/10.1177/09504222221093180>
4. Guseva A.I., Kalashnik V.M., Kaminskii V.I., Kireev S.V. (2024). Performance indicators analysis of universities participating in the Priority 2030 program research track. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 33, no. 3, pp. 49-63. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-3-49-63>, <https://elibrary.ru/eudcie>
5. Pevnaya M.V., Tarasova A.N., Telepaeva D.F., Protasov D.S. (2024). Transformative agency of students as a resource to form civic consciousness in education system. *Obrazovanie i nauka = Education and Science Journal*, no. 4, pp. 169-200. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-4-169-200>, <https://elibrary.ru/pigvny>
6. Nyatina N.V., Golovatskii E.V., Grigorik N.N. (2024). Socially significant technologies in professional education with “service learning” project as example. *Regionologiya = Russian Journal of Regional Studies*, vol. 32, no. 4, pp. 749-767. (In Russ.) <https://doi.org/10.15507/2413-1407.129.032.202404.749-767>, <https://elibrary.ru/slawco>
7. Ushakova Ya.V., Zernov D.V., Sitnikova I.V. (2024). Factors influencing the formation of creative student teams. *Obrazovanie i nauka = Education and Science Journal*, vol. 26, no. 8, pp. 144-173. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-8-144-173>, <https://elibrary.ru/otqblz>
8. Buyakova K.I., Malkova I.Yu. (2021). Volunteering as a form of students' educational activities in the context of the university's third mission. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 30, no. 8-9, pp. 69-79. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-69-79>, <https://elibrary.ru/gbqzdb>
9. Nam T.A., Popov D.G., Smirnov M.V. (2023). Media volunteering in vocational education in the context of the “service-learning” methodology: expert opinion. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 6, pp. 1387-1399. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1387-1399>, <https://elibrary.ru/sbernw>
10. Nikol'skii V.S., Ambarova P.A., Shabrova N.V., Zemtsov D.I., Metelev A.P. (2024). Readiness of university students for public service. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 33, no. 8-9, pp. 9-26. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26>, <https://elibrary.ru/pndhxs>
11. Ryabova T.V. (2019). Social and cultural practices in system of personal development tools. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury = Vestnik of Saint Petersburg State University of Culture*, no. 4 (41), pp. 152-158. (In Russ.) <https://doi.org/10.30725/2619-0303-2019-4-152-158>, <https://elibrary.ru/jciqim>
12. Zemtsov D.I. (2023). The third mission of the university? University model as an element of the society development project. *Voprosy filosofii*, no. 12, pp. 65-75. (In Russ.) <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2023-12-65-75>, <https://elibrary.ru/wamxuq>
13. Popova N.V., Zinov'eva O.V., Vdovina E.K. (2023). Implementation of socially oriented educational goal in foreign language class at university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki =*

- Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 317-333. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-317-333>, <https://elibrary.ru/ojhqhs>
14. Gorlova N.I., Starovoitova L.I. (2023). "Service learning" as an effective method of organizing the educational process through socially useful activities in a modern educational institution. *TsITISE = CITISE*, no. 2 (36), pp. 226-235. (In Russ.) <https://elibrary.ru/bgrkii>, <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.2.19>
 15. Akhmadova Z.M. (2019). Formation of creative activity of student youth by means of designing social and cultural activity in a university. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 65-1, pp. 23-26. (In Russ.) <https://elibrary.ru/efslhv>
 16. Medvedeva O.D., Rubtsova A.V., Chicherina N.V. (2022). Monitoring the development of metacognitive skills based on modular foreign language teaching in non-core universities. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no. 6 (98), pp. 145-152. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/spp.2022.6.20>, <https://elibrary.ru/fhkapv>
 17. Nam T.A., Smirnov M.V. (2024). Socially significant technologies in professional education with "service learning" project as example. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 13, no. 1, pp. 99-115. (In Russ.) <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.1.07>, <https://elibrary.ru/gxpugx>

Информация об авторах

Нам Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент Гуманитарного института, директор Центра волонтерских проектов «Гармония», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-4790-5419>
nam_ta@spbstu.ru

Смирнов Максим Владимирович, ассистент Высшей школы лингвистики и педагогики, специалист по работе с молодежью Центра волонтерских проектов «Гармония», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-9898-3521>
smirnov_mv2@spbstu.ru

Ли Виолетта Владиславовна, специалист по работе с молодежью Центра волонтерских проектов «Гармония», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0009-7354-8329>
li_vv@spbstu.ru

Для контактов:

Нам Татьяна Анатольевна
nam_ta@spbstu.ru

Поступила в редакцию 09.11.2024
Одобрена после рецензирования 01.02.2025
Принята к публикации 14.02.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Tatiana A. Nam, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of the Institute of Humanities, Chief of Center for Volunteer Projects "Harmony", Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-4790-5419>
nam_ta@spbstu.ru

Maksim V. Smirnov, Assistant of the Higher School of Linguistics and Pedagogy, Specialist in Youth Work at the Center for Volunteer Projects "Harmony", Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-9898-3521>
smirnov_mv2@spbstu.ru

Violetta V. Li, Specialist in Youth Work at the Center for Volunteer Projects "Harmony", Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0009-7354-8329>
li_vv@spbstu.ru

Corresponding author:

Tatiana A. Nam
nam_ta@spbstu.ru

Received 09.11.2024
Approved 01.02.2025
Accepted 14.02.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 373.24

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-199-214>



Формирование субъектности старших дошкольников в совместной со взрослыми социально-значимой деятельности

Светлана Ивановна Карпова¹ , Людмила Николаевна Макарова²

¹ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, корп. 1

²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

Адрес для переписки: mako20@inbox.ru

Аннотация

Актуальность. Ориентация современного дошкольного образования на формирование субъектных качеств личности дошкольников, определяющих становление их субъектной позиции и свидетельствующих о достижении целевых ориентиров на этапе завершения освоения программы дошкольного образования, предполагает активный поиск эффективных путей реализации этой сложной задачи. Цель исследования – определить субъектные качества личности старших дошкольников и обосновать эффективность их формирования в совместной со взрослыми социально-значимой деятельности.

Методы исследования. Использовался комплекс теоретических и эмпирических методов: аналитический обзор научных источников, посвященных изучению феномена субъектности и его проявлениям у детей в старшем дошкольном возрасте, анализ и обобщение результатов, проектирование, педагогический эксперимент.

Результаты исследования. На основе теоретического анализа были определены качества субъектности старших дошкольников (эмпатия, инициативность, самостоятельность, ответственность), которые обеспечивают развитие «начал социально-значимой активности» и формируются посредством включения дошкольников в социально-значимую, общественно-полезную деятельность, реализуемую детьми совместно со взрослыми (педагогами, родителями, членами семьи воспитанников). С целью формирования субъектных качеств личности старших дошкольников в социально-значимой деятельности был разработан и реализован проект «Добрые дела», включающий перечень мероприятий (социальные акции, коллективные дела, волонтерские проекты). В эксперименте приняли участие 63 ребенка 6–7 лет, их родители (члены семьи), воспитатели дошкольной образовательной организации. Срок реализации проекта «Добрые дела» – один учебный год. Проведенный на заключительном этапе реализации проекта сравнительный анализ результатов первичной и повторной диагностики с применением t -критерия Стьюдента выявил статистически значимые позитивные изменения в показателях субъектных качеств личности старших дошкольников (эмпатия $t_{\text{эм}1} = 10,8$; инициативность $t_{\text{эм}2} = 6,6$; самостоятельность $t_{\text{эм}3} = 7,1$; ответственность $t_{\text{эм}4} = 4,2$) на уровне значимости 0,05.

Выводы. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что социально-значимая деятельность, ориентированная на благо других и реализуемая старшими дошкольниками

совместно со взрослыми (педагогами, родителями, членами семьи) способствует становлению детско-взрослой общности и формированию у детей субъектных качеств личности.

Ключевые слова: старшие дошкольники, субъектность, субъектные качества личности, социально-значимая деятельность, дошкольное образование, проект

Финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Вклад авторов: С.И. Карпова – проведение исследования, анализ результатов, написание черновика рукописи. Л.Н. Макарова – идея, анализ научных источников, разработка содержания проекта, редактирование текста рукописи.

Конфликт интересов. Макарова Л.Н. является членом редакционной коллегии журнала «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», но не имеет никакого отношения к решению опубликовать эту статью. Статья прошла принятую в журнале процедуру рецензирования. Об иных конфликтах интересов авторы не заявляли.

Для цитирования: Карпова С.И., Макарова Л.Н. Формирование субъектности старших дошкольников в совместной со взрослыми социально-значимой деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 199-214. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-199-214>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-199-214>

Subjectivity formation of senior preschool children in joint socially significant activities with adults

Svetlana I. Karpova¹ , Lyudmila N. Makarova² *

¹Moscow City University

1 bldg, 4 Selskohoziastvenny Dr., Moscow, 129226, Russian Federation

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

Corresponding author: mako20@inbox.ru

Abstract

Importance. The orientation of modern preschool education towards the subjective qualities' formation of the preschoolers' personality, determining the formation of their subjective position and indicating the achievement of target guidelines at the stage of completing the preschool education program, presupposes an active search for effective ways to implement this task. The purpose of the study is to determine the subjective qualities of the senior preschoolers' personality and substantiate the effectiveness of their formation in joint socially significant activities with adults.

Materials and Methods. The study used a combination of theoretical and empirical methods: an analytical review of scientific sources devoted to the study of the phenomenon of subjectivity and its manifestations in senior preschool age children, results' analysis and generalization, design, and a pedagogical experiment.

Results and Discussion. Based on the theoretical analysis, the qualities of senior preschoolers' subjectivity (empathy, initiative, independence, responsibility) are determined, which ensure the "beginnings of socially significant activity" development and are formed through the inclusion of preschoolers in socially significant, socially useful activities carried out by children together with adults (teachers, parents, family members of pupils). In order to form the subjective qualities of the personality of senior preschoolers in socially significant activities, the project "Good Deeds" is

developed and implemented, including a list of events (social actions, collective affairs, volunteer projects). 63 children aged 6–7 years, their parents (family members), and educators of the preschool educational organization took part in the experiment. The implementation period of the “Good Deeds” project is one academic year. A comparative analysis of the primary and repeated diagnostics’ results conducted at the final stage of the project implementation using Student’s *t*-test revealed statistically significant positive changes in the indicators of subjective personality traits of senior preschoolers (empathy $t_{эм1} = 10.8$; initiative $t_{эм2} = 6.6$; independence $t_{эм3} = 7.1$; responsibility $t_{эм4} = 4.2$) на уровне значимости 0.05.

Conclusion. The obtained results allow us to conclude that socially significant activities aimed at the benefit of others and implemented by senior preschoolers together with adults (teachers, parents, family members) contribute to the formation of a child-adult community and the development of subjective personality traits in children.

Keywords: senior preschoolers, subjectivity, subjective qualities of personality, socially significant activity, preschool education, project

Funding. This research received no external funding.

Authors’ Contribution: S.I. Karpova – investigation, analysis of the results, writing – original draft preparation. L.N. Makarova – idea, has analyzed scientific literature, development of the project content, manuscript text editing.

Conflict of Interests. Lyudmila N. Makarova is a member of the journal’s editorial board of “Tambov University Review. Series: Humanities”, but has nothing with decision to publish this article. The article passed the journal’s peer review procedure. The authors declares no other conflicts of interests.

For citation: Karpova, S.I., & Makarova, L.N. (2025). Subjectivity formation of senior preschool children in joint socially significant activities with adults. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 199-214. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-199-214>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Важнейшей задачей дошкольного образования является формирование у старших дошкольников субъектных качеств личности (инициативности, самостоятельности, ответственности и др.), о чем свидетельствуют целевые ориентиры на этапе завершения детьми освоения программы дошкольного образования, представленные в основных федеральных нормативных документах: Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее ФОП ДО).

Целенаправленное формирование у дошкольника субъектных качеств личности обеспечивает становление его субъектной позиции, предполагающей проявление инициативы и активности в выборе собственной деятельности, постановке цели, планирова-

нии путей ее достижения, настойчивости, самостоятельности и др. Приоритетной задачей образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» (ФОП ДО, раздел 2, п. 2.1) является развитие у дошкольников «начал социально-значимой активности», проявляющейся в стремлении ребенка участвовать в общественно-полезной деятельности, направленной на благо других.

Цель исследования заключается в определении субъектных качеств личности старших дошкольников и обосновании эффективности их формирования в совместной со взрослыми социально-значимой, общественно-полезной деятельности.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В процессе исследования были применены следующие методы: аналитический обзор научных источников, посвященных изучению феномена субъектности и его проявле-

нию у детей в старшем дошкольном возрасте, анализ и обобщение результатов, проектирование, педагогический эксперимент. Использовались диагностические методики: проективные ситуационные картинки для изучения эмпатии старших дошкольников (В.А. Деркунская) [1]; «Проективная методика для диагностики автономности-зависимости у дошкольников 5–7 лет» (С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин) [1]; карта проявлений инициативности и карта проявления самостоятельности (А.М. Щетинина) [2]; беседа «Что значит стать ответственным» (И.Д. Зуева) [1]; проективная методика «Закончи рассказ» (Т.Ю. Иванова) [1]; статистический анализ эмпирических данных с применением метода «t-критерий Стьюдента».

Аналитический обзор работ отечественных исследователей (А.Н. Атарова, Т.В. Безродных, Д.А. Бухаленкова, А.Н. Веракса, Н.Е. Веракса, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, Л.Р. Логачева, В.А. Плотникова, Л.С. Римашевская, И.А. Рябкова, Е.О. Смирнова, Т.А. Черникова и др.) показал, что субъектность в старшем дошкольном возрасте связывается с проявлением инициативности, активности, осознанности, целеустремленности, автономности, ответственности, самостоятельности, рефлексивности, творчества (креативности) в различных видах детской деятельности (игровой, проектной, трудовой, познавательной и др.) [3–9]. В исследованиях И.А. Рябковой, Е.О. Смирновой Г.А. Цукерман и С.Е. Шур [10; 11] обосновано, что взаимоотношения взрослого и ребенка, а также ребенка со сверстниками в совместной деятельности выступают в качестве источника формирования субъектных качеств личности.

Мы разделяем мнение ряда исследователей (О.И. Глазунова, М.М. Глебова, А.В. Капцов, В.И. Панов, Е.А. Сергиенко) о том, что проявление субъектности в различных видах деятельности имеет качественное своеобразие, которое заключается в объективации и дальнейшем развитии у личности определенных качеств, необходимых для успешной реализации конкретной деятельности [12–14]. В

соответствии с метасистемным подходом к изучению личности и принципом метасистемности в структурной организации личности (М.С. Гусельцева, В.В. Знаков, А.В. Карпов, А.Н. Плющ и др.) [15–18] субъектность как сложное, системное, многокомпонентное, динамическое личностное образование представляет собой систему со встроенным метасистемным уровнем, обеспечивающим включение субъектности личности в качестве структурного компонента в более широкую метасистему – социальную, то есть метасистему социума, с которой личность взаимодействует и которая оказывается функционально представленной в структуре и содержании субъектности личности в виде комплекса свойств и личностных качеств, необходимых для успешного выполнения деятельности.

Поэтому формирование у старших дошкольников начал «социально-значимой активности» (ФОП ДО) как проявления субъектности предполагает их включение совместно со взрослыми в различные виды социально-значимой, общественно-полезной деятельности (коллективная творческая, культурно-досуговая, познавательно-исследовательская, волонтерская и др.).

Социально-значимая деятельность в дошкольном образовании представляет собой совместные действия дошкольников и взрослых (педагогов, родителей, представителей организаций – социальных партнеров дошкольного учреждения), ориентированных на благо социума, включая оказание посильной помощи окружающим (волонтерские мероприятия, социальные акции, коллективные проекты заботы и помощи и др.). Такая деятельность характеризуется субъект-субъектным взаимодействием взрослого и ребенка и сопровождается положительными изменениями в развитии его личности (формированием социальной компетентности, приобретением индивидуальных просоциальных моделей поведения и навыков их применения в реальных социокультурных ситуациях общения с разновозрастными участниками деятельности, удовлетворением потребности

детей 5–7 лет в совместной деятельности со взрослыми и др.).

Привлечение родителей (членов семьи) воспитанников в совместную, эмоционально и событийно-насыщенную общественно-полезную деятельность способствует образованию воспитывающих детско-взрослых обществ, характеризующихся объединением детей и взрослых, имеющих единые интересы, замыслы, цели деятельности. В процессе совместной подготовки и реализации мероприятий происходит сближение родителей и детей, родители становятся для детей партнерами, демонстрирующими примеры социально-одобряемого поведения [19].

Ученые отмечают сензитивность периода старшего дошкольного возраста (5–7 лет) для проявления детьми субъектной активности в социально-значимых видах деятельности, поскольку в этом возрасте у ребенка выражена потребность участвовать в серьезной, важной в глазах окружающих деятельности. В соответствии с ФООП ДО (п. 14.3), «признание дошкольника полноценным участником образовательных отношений предполагает, что субъектность старшего дошкольника представляет собой результат его взаимодействия со сверстниками и взрослыми (педагогами, родителями). Субъектная позиция дошкольника является важным условием развития начал его социальной активности и проявляется в таких качествах, как самостоятельность, инициативность, ответственность» [20, с. 25].

В целом аналитический обзор научных источников, посвященных изучению феномена субъектности детей в старшем дошкольном возрасте, анализ и обобщение его результатов выявили отсутствие единого мнения ученых на проявления субъектности старших дошкольников и на единый перечень их субъектных качеств. В разных исследованиях присутствует достаточно широкий спектр проявлений субъектности детей 5–7 лет (инициативность, активность, осознанность, целеустремленность, автономность, ответственность, самостоятельность, рефлексивность, креативность и др.). Многие

исследователи рассматривают субъектность как интегративное, системное, динамическое личностное образование, обеспечивающее становление субъектной позиции ребенка, проявляющейся в ценностно-смысловой самоорганизации действий, осознанной саморегуляции и активно-преобразующей (творческой) деятельности.

Мы поддерживаем точку зрения, согласно которой проявление субъектности старших дошкольников зависит от специфики деятельности и считаем, что в социально-значимой деятельности, ориентированной на благо других, следует формировать у детей такие качества субъектности, как *эмпатия, инициативность, самостоятельность и ответственность*.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

С целью формирования субъектных качеств личности старших дошкольников в социально-значимой деятельности был разработан проект «Добрые дела», реализация которого предполагала включение родителей, членов семьи воспитанников (старших братьев, сестер, бабушек, дедушек и др.) в совместную деятельность по подготовке и проведению мероприятий, в процессе которой происходит становление воспитывающей детско-взрослой общности с присущими ей доверительными взаимоотношениями, атмосферой сотрудничества, сотворчества, эмоционально-психологического комфорта в сочетании с ответственным отношением к делу, что обеспечивает благоприятные условия для приобретения детьми «социально значимых знаний и опыта социально значимых действий». Паспорт проекта «Добрые дела» представлен в табл. 1.

Реализация проекта осуществлялась в рамках вариативной части ООП дошкольных образовательных организаций, в проекте участвовали 63 ребенка седьмого года жизни (воспитанники двух дошкольных образовательных организаций Одинцовского городского округа Московской области), 52 родителя, члены семьи воспитанников; 6 воспитателей.

Таблица 1

Паспорт образовательного проекта по формированию субъектных качеств личности старших дошкольников «Добрые дела»

Table 1

Passport of the educational project on the subjective personality traits formation of senior preschoolers "Good deeds"

Полное наименование проекта	Образовательный проект по формированию субъектных качеств личности старших дошкольников
Тип проекта	Исследовательский проект (по составу участников – групповой; по содержанию – интегративный; по продолжительности – долгосрочный)
Приоритетная образовательная область (ФГОС ДО)	Социально-коммуникативное развитие
Области интеграции	Познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие
Актуальность проекта	Достижение целевых ориентиров на этапе завершения освоения программы дошкольного образования предполагает целенаправленное формирование у старших дошкольников субъектных качеств личности в различных видах детской деятельности, при этом акцентируется внимание на формирование начал социально-значимой активности детей посредством их включения совместно со взрослыми в социально-значимую, общественно-полезную деятельность
Цель проекта	Формирование субъектных качеств личности старших дошкольников в социально-значимой деятельности, реализуемой совместно со взрослыми (педагогами, родителями, членами семьи воспитанников)
Основные задачи проекта	Разработать и реализовать с детьми 6–7 лет (подготовительная к школе группа) с привлечением родителей (членов семей) перечень мероприятий социально-значимой деятельности. Создать условия для становления воспитывающей детско-взрослой общности. Определить эффективность реализации проекта
Продукт проекта	Практико-ориентированные материалы по проведению мероприятий социально-значимой деятельности, реализуемых с детьми 6–7 лет совместно со взрослыми (педагогами, родителями, членами семьи воспитанников)
Участники проекта	Старшие дошкольники, родители (члены семьи) воспитанников, педагоги дошкольной образовательной организации
Продолжительность реализации проекта	Один учебный год (сентябрь–май)
Этапы реализации проекта	1. Подготовительный этап (сентябрь), задачи: сформировать критериально-диагностический инструментарий и провести диагностику уровня проявлений субъектных качеств личности старших дошкольников; выявить мнение родителей (членов семьи) на совместное с детьми участие в общественно-полезной деятельности с целью формирования социально-значимых качеств личности, заполнение воспитателями карт проявления самостоятельности и инициативности старших дошкольников. 2. Основной этап (октябрь–апрель), задачи: реализация мероприятий социально-значимой, общественной полезной деятельности со старшими дошкольниками совместно с педагогами и родителями (членами семьи) воспитанников. 3. Заключительный этап (май), задачи: определить эффективность реализации проекта посредством сравнительного анализа результатов первичной и повторной диагностики показателей проявления субъектных качеств старших дошкольников с применением статистического метода «t-критерий Стьюдента»
Ожидаемые основные результаты	Положительная динамика в показателях субъектных качеств личности старших дошкольников (эмпатии, инициативности, самостоятельности, ответственности); формирование у старших дошкольников опыта проявления социальной активности; усиление связей и взаимопонимания между детьми и родителями; повышение педагогической компетентности родителей; создание детско-взрослой воспитывающей общности

Источник: составлено авторами.

Source: compiled by the authors.

Таблица 2
 Критериально-диагностический инструментарий для выявления показателей
 субъектных качеств личности старших дошкольников

Table 2

Criteria-diagnostic tools for identifying indicators
 of the subjective personality traits of older preschoolers

№ п/п	Субъектные качества личности старших дошкольников
1	Эмпатия <i>Критерии:</i> когнитивный, эмоциональный, поведенческий (действенный) <i>Показатели:</i> способность распознавать и понимать эмоциональные состояния другого человека, проявление сочувствия (сопереживание), содействие (оказание помощи) <i>Методы:</i> индивидуальная беседа, наблюдение. Методики диагностики: проективные ситуационные картинки (В.А. Деркунская)
2	Инициативность <i>Критерии:</i> познавательный, эмоционально-мотивационный, коммуникативный <i>Показатели:</i> проявление любознательности, выступление инициатором деятельности, в том числе незнакомой; стремление включиться в деятельность других (сверстников), исполнять главные роли в играх, находиться в центре внимания <i>Методы:</i> наблюдение. Методики диагностики: карта проявления инициативности (А.М. Щетинина)
3	Самостоятельность (автономность) <i>Критерии:</i> саморегуляция поведения, самоорганизация деятельности <i>Показатели:</i> способность ребенка самостоятельно (автономно), независимо от взрослого, выбирать вид деятельности, ставить цель, планировать ее достижение, выбирать способ действия с учетом влияющих факторов (условий), настойчиво, без помощи других добиваться результата, самоконтроль <i>Методы:</i> наблюдение за выполнением задания, беседа. Методики диагностики: «Проективная методика для диагностики автономности-зависимости у дошкольников 5–7 лет» (С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин); карта проявления самостоятельности (А.М. Щетинина)
4	Ответственность <i>Критерии:</i> когнитивный, регуляционный, поведенческий <i>Показатели:</i> представления ребенка об ответственности, умение различать ответственное и безответственное поведение, способность доводить начатое дело до конца, прилагать волевые усилия, отвечать за результат своей деятельности; эмоциональное переживание за достижение результата, за невыполненное задание <i>Методы:</i> индивидуальная беседа, наблюдение. Методики диагностики: беседа-диалог «Что значит стать ответственным» (И.Д. Зуева); проективная методика «Закончи рассказ» (Т.Ю. Иванова)

Источник: составлено авторами на основе проекта «Добрые дела».

Source: compiled by the authors on the basis of the project “Good deeds”.

На констатирующем этапе эксперимента (подготовительный этап реализации проекта) 63 дошкольника приняли участие в комплексной диагностике субъективных качеств личности (эмпатия, инициативность, самостоятельность (автономность), ответственность). Критериально-диагностический инструментарий представлен в табл. 2.

Результаты констатирующей диагностики отражены на рис. 1.

Как показывают данные рис. 1, на подготовительном этапе реализации проекта (кон-

статирующий этап исследования) у большого количества старших дошкольников проявлялся низкий уровень самостоятельности (30 человек – 47 %) и инициативности (28 человек – 44 %). Эти два качества взаимосвязаны через эмоционально-мотивационный аспект, высокий уровень проявления инициативности и самостоятельности во многом зависит от отношения детей к содержанию деятельности, ее процессу. Дошкольники, демонстрирующие высокий уровень инициативности (13 человек – 21 %) и самостоятельности (10

человек – 16 %), были увлечены процессом деятельности, выступали инициаторами деятельности, у трех детей (5 %) был менее выражен волевой аспект, они не проявили должный уровень настойчивости, чтобы получить желаемый результат, и не обратились за помощью к взрослому (выполнение задания не было доведено до желаемого результата – постройка из конструктора не была закончена).

По результатам проведения проективной методики диагностики автономности-зависимости (С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин) к группе «автономные дети» («автономный» тип субъектной саморегуляции) отнесены 10 дошкольников (16 %) как набравшие 12–14 баллов; 23 ребенка (37 %), набравших от 11 до 8 баллов, отнесены к группе со «смешанным» типом субъектной саморегуляции; 30 детей (47 %), набравших от 1 до 7 баллов,

отнесены к группе с «зависимым» типом субъектной саморегуляции. Заполнение воспитателями дошкольных групп карты проявлений самостоятельности (А.М. Щетинина) показало примерно аналогичные результаты.

Данные, полученные по качеству «ответственности», немного позитивнее, однако также выделена большая группа детей с низким уровнем проявления данного качества (24 дошкольника – 38 %). Беседа с детьми «Что значит стать ответственным?» (И.Д. Зуева) на выявление у них представлений об ответственности (когнитивный критерий) показала, что правильно охарактеризовать содержание понятия «ответственность» могут 8 человек (13 %). Отвечая на вопросы, дети объясняли, кого можно назвать ответственным («кто выполняет свои обещания», «кто доводит дело до конца», «кто хорошо выполняет все поручения» и т. п.); остальные



Рис. 1. Результаты комплексной диагностики субъектных качеств старших дошкольников на констатирующем этапе эксперимента, %

Fig. 1. Comprehensive diagnosis results of the subjective qualities of older preschoolers at the ascertaining stage of the experiment, %

Источник: составлено авторами.
Source: compiled by the authors.

дошкольники испытывали затруднения в объяснении понятий «ответственный» и «безответственный» человек, например, отвечали, что ответственным является тот, «кто слушается воспитателей и родителей».

Результаты наблюдений за детьми во время выполнения трудовых поручений и уборки за собой игрушек после самостоятельной игровой деятельности показали, что у большинства детей 6-го года жизни не сформированы регуляторный и поведенческий критерии ответственности (не достигают должного результата, не осуществляют самоконтроль своих действий, не проявляют стремление (внутренние мотивы) успешно выполнить поручение). Результаты проведения проективной методики «Закончи рассказ» (Т.Ю. Иванова) показали, что те же дошкольники, у кого сформированы правильные представления об ответственности, ответственных и безответственных людях (8 человек), проявляют беспокойство за успешное выполнение задания и оценку своего результата другими людьми, они правильно отвечают на вопросы по ситуации, рассуждают, пытаются объяснить причину нарушения правила. Остальные дошкольники не проявляют эмоциональных переживаний за успешность или неуспешность результатов своих действий.

Для участия в таких видах социально-значимой деятельности, как волонтерские мероприятия, социальные акции и проекты, ориентированные на оказание помощи другим (людям, животным), важным качеством является «эмпатия», представляющая собой сложный феномен, в структуру которого входят эмоциональные, когнитивные, деятельностные (поведенческие) компоненты. Дошкольный возраст – сензитивный период для проявления особой социально-эмоциональной чувствительности (В.А. Деркунская), усвоения детьми норм морали и соотношения с ними своих поступков и результатов деятельности. Поэтому изучение проявлений эмпатии в старшем дошкольном возрасте и целенаправленное ее формирование как субъектного качества личности представ-

ляется нам особенно важным, от развития эмпатии зависит мотивация личности к оказанию действенной помощи окружающим.

Данные первичной диагностики выявили: 7 (11 %) детей, выбравших картинку с безразличным отношением к ситуации (например, пожилой человек не может перейти дорогу, потерявший и плачущий маленький ребенок, промокший под дождем котенок и т. п.); 42 ребенка (67 %) выбрали картинку, на которой отражено сопереживание (сочувствие) к персонажам, и только 14 человек (22 %) выбрали картинку с изображением ситуации – разрешения, то есть оказания помощи (содействие).

На подготовительном этапе реализации проекта было проведено анкетирование родителей (членов семьи) воспитанников, в котором приняли участие 55 человек с целью выявления их мнения об участии вместе с детьми в различных видах социально-значимой деятельности (социальных акциях, волонтерских проектах заботы и помощи и т. д.), а также получения ответа на вопрос, хотели бы они участвовать вместе с детьми в нашем проекте. Ответы показали, что многие семьи (38 человек – 69 %) участвуют в проектах и социальных акциях («Своих не бросаем», «Домики добра» и др.) по сбору средств (медикаментов, одежды и др.); считают добровольческую (волонтерскую) деятельность важной для решения многих социальных проблем большинство респондентов (49 человек – 89 %), дали согласие на участие в нашем проекте «Добрые дела» – 52 человека.

С учетом результатов констатирующей диагностики была составлена программа проекта, включающая перечень мероприятий, предусматривающих участие дошкольников вместе с родителями в социальных акциях и проектах, в том числе, городских, разных по длительности подготовки и проведения. К кратковременным мероприятиям относятся достаточно распространенные социальные акции, такие как: сбор корма для приюта бездомных животных, приготовление поздравительных открыток для ветера-

нов боевых действий, одиноких пожилых людей и инвалидов, проживающих в пансионатах; изготовление кормушек для птиц, участие в субботнике по уборке территории дошкольной организации и т. п. Однако, как показывает практика, периодическое участие дошкольников в проведении таких акций носит часто формальный характер. Для достижения желаемого результата участие детей в подготовке и проведении социальных акций должно быть систематическим.

С учетом государственных праздников и памятных дат нами был составлен календарный план мероприятий программы проекта, который мы обсудили и согласовали с родителями, фрагмент календарного плана мероприятий представлен в табл. 3.

Представленный в табл. 3 план мероприятий традиционный, включает мероприя-

тия, предусмотренные планом воспитательной работы для дошкольных и общеобразовательных организаций, однако результат от их проведения зависит во многом от характера участия в них взрослых. Так, например, посещение приютов для бездомных животных, а не просто сбор корма, произвело сильное эмоциональное впечатление на детей, они увидели, как содержатся животные разного возраста, в том числе возрастные и больные, как они нуждаются в уходе и внимании людей.

Наибольший эффект в формировании субъектных личностных качеств достигается участием дошкольников в долгосрочных социальных проектах. В процессе проведения экспериментальной работы в двух старших группах дошкольных организаций были созданы детские волонтерские отряды, включая

Таблица 3
Фрагмент календарного плана мероприятий программы проекта «Добрые дела»
Table 3
Fragment of events' calendar plan of the project "Good Deeds" program

Месяц	Название и форма проведения мероприятия	Подготовительная работа
Сентябрь	Организационная встречи с родителями воспитанников и педагогами дошкольных организаций	Проведение анкетирования родителей, обсуждение вопросов участия в проекте
1 октября Международный день пожилых людей	Участие дошкольников вместе с родителями в городской социальной акции и онлайн-поздравлении пожилым людям, проживающим в пансионатах на территории Одинцовского округа. Показ детям фильма о пожилых людях и их проживании в пансионате	Подготовка вместе с родителями в течение недели (23–30 сентября) именных поздравительных открыток в пансионаты для пожилых людей «Линия жизни», расположенных в Одинцовском городском округе Московской области. Предварительная беседа с дошкольниками о сущности данной акции, формирования представлений о том, кто такие пожилые люди, почему о них следует заботиться и т. д.
4 октября Всемирный день защиты животных	Организация родителями посещений дошкольников и педагогов муниципальных приютов для бездомных животных «Лохматый ангел» и «Кошачья надежда» с передачей корма и средств ухода за животными	Организация и проведение благотворительной акции в микрорайонах проживания семей дошкольников по сбору корма и предметов ухода для передачи в муниципальные приюты «Лохматый ангел» и «Кошачья надежда»
4 ноября День народного единства	Участие дошкольников и родителей в городских мероприятиях (концертах, выставках детских художественных работ), посвященных празднику	Подготовка детских рисунков, коллективных панно к городской выставке детских работ, посвященных культурным традициям многонационального народа России

Источник: составлено авторами.
Source: compiled by the authors.

соответствующую атрибутику (эмблему, девиз, элементы одежды, кодекс волонтера), составление и обсуждение плана деятельности отряда на неделю, на месяц, распределение обязанностей, назначение ответственных за организацию «добрых дел» и их результат. Используя авторскую методику позитивной социализации дошкольников Н.П. Гришасовой «Дети волонтеры» [21], мы организовали разновозрастное взаимодействие старших дошкольников с детьми первой и второй младших групп, включающее проведение с ними игр, чтение сказок, разучивание стихотворений, песенок, показ инсценировок, а также оказание помощи воспитателям младших групп в организации режимных моментов (одевании детей на прогулку, укладывании спать и т. п.).

Такая волонтерская деятельность старших дошкольников предусматривает определенную подготовительную работу: объяснение воспитателем важности оказания помощи младшим детям, выявление дошкольников, склонных к взаимодействию с детьми младших групп и желающих участвовать в такой деятельности, их обучение общению с маленькими детьми в игре, на занятиях, во время проведения досуговых мероприятий, а также обучение правильному оказанию помощи воспитателям младших групп в процессе режимных моментов. В результате был составлен план посещений старшими дошкольниками младших групп, в его реализации принимали систематическое участие до окончания срока проведения эксперимента 17 старших дошкольников (15 девочек и 2 мальчика).

В пространстве группой комнаты было выделено место и создан волонтерский центр, в нем собраны книги, посвященные деятельности волонтеров (Е.А. Ахметзянова «Отряд спешит на помощь», А.Н. Макурина «Сказка в детской больнице», Ю. Наумова «Для чего нужны помощники?» и др.), отражена деятельность волонтерского отряда дошкольной группы в фотографиях, на которых запечатлены эпизоды участия дошкольников вместе с взрослыми в добровольческих

акциях, на стенде представлены благодарственные письма от администрации городского округа за участие в социальных акциях, приютов для бездомных животных за помощи и др.

В процессе реализации проекта с акцентом на формирование таких важных субъектных качеств личности старших дошкольников как самостоятельность и ответственность, нами была несколько по-новому применена система трудовых поручений. С учетом методических рекомендаций по организации и чередованию традиционных поручений для старших дошкольников, разработанных специалистами Всероссийского детского центра «Орленок» в рамках Всероссийской программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» [20], мы сформировали систему постоянно действующих трудовых поручений с активным участием всех воспитанников группы.

Сначала предложили наиболее инициативным дошкольникам стать организаторами и ответственными за различные направления жизнедеятельности группы, участвовать в приеме сверстников в утренний промежуток времени (встреча и вежливое общение с родителями, контроль за внешним видом сверстника, порядком в раздевалке); приведение групповой комнаты в порядок перед утренней гимнастикой (уборка игрушек, настольных игр); помощь в подготовке к завтраку (сервировка столов, расстановка стульев), затем в уборке посуды после приема пищи; подготовка к занятиям (раскладывание раздаточного материала на столы и др.), помощь воспитателю в организации и проведении прогулки и т. д., перечень поручений также включал подготовку к поздравлению именинников с днем рождения, проведению музыкальных и спортивных досугов, других мероприятий, предусмотренных планом недели.

Воспитатель заранее формирует список поручений и озвучивает его детям в конце недели, чтобы с понедельника можно было приступить их выполнению. Дошкольники, ответственные за организацию поручений, в

пятницу, при участии воспитателя формируют из общего состава воспитанников маленькие мини-группы (2–3 человека), которые в течение недели выполняют определенные поручения и несут ответственность за их результат. Затем, в конце недели подводятся итоги, обсуждаются результаты, награждаются знаками отличия (значками, открытками, размещением фотографий на небольшом стенде и т. п.) те мини-группы, которые выполняли обязанности добросовестно и не получали серьезных замечаний. В награждении принимают участие представители родительского комитета группы. Дети-организаторы, помогающие воспитателю в формировании мини-групп, а также дошкольники, осуществляющие руководство мини-группами, меняются каждую неделю, что стимулирует формирование у детей навыков самоорганизации, командного взаимодействия и взаимной ответственности. Таким образом, каждый дошкольник получает возможность получить опыт руководства сверстниками и участвовать во всех трудовых поручениях, что обеспечивает формирование устойчивых личностных качеств и трудовых навыков в различных видах труда.

По окончании реализации проекта была проведена повторная (контрольная) диагностика субъектных качеств личности старших дошкольников (эмпатия, самостоятельность, ответственность, инициативность). Оценка эффективности реализации проекта осуществлялась посредством сравнительного анализа результатов констатирующей и контрольной диагностики. Результаты отражены в табл. 4.

С целью определения статистической значимости различий результатов комплексной диагностики субъектных качеств, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, применен метод математической статистики t -критерий Стьюдента (для выявления различий в количественных данных старших дошкольников). Результаты расчетов на основе полученных данных субъективных качеств (эмпатия ($t_{\text{эмп1}} = 10,8$), инициативность ($t_{\text{эмп2}} = 6,6$), самостоятельность (автономность) ($t_{\text{эмп3}} = 7,1$), ответственность ($t_{\text{эмп4}} = 4,2$) на уровне значимости 0,05. Наличие статистически значимых различий в показателях субъектных качеств личности старших дошкольников позволяет сделать вывод об эффективности реализации проекта.

Таблица 4

Показатели субъектных качеств старших дошкольников
на констатирующем и контрольном этапах педагогического исследования

Table 4

Indicators of senior preschoolers' subjective qualities
at the ascertaining and control stages of pedagogical research

Субъектные качества	Констатирующий этап						Контрольный этап						t -критерий Стьюдента
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень		Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень		
	ч.	%	ч.	%	ч.	%	ч.	%	ч.	%	ч.	%	
Эмпатия	7	11	42	67	14	22	1	2	6	10	56	88	$t_{\text{эмп1}} = 10,8$
Инициативность	28	44	22	35	13	21	12	19	28	44	23	37	$t_{\text{эмп2}} = 6,6$
Самостоятельность (автономность)	30	47	23	37	10	16	14	22	29	46	20	32	$t_{\text{эмп3}} = 7,1$
Ответственность	24	38	31	49	8	13	16	25	32	51	15	24	$t_{\text{эмп4}} = 4,2$

Примечание: $t_{\text{эмп}}$ – расчет t -критерия Стьюдента экспериментальных данных, $t_{\text{эмп1}}$ – эмпатии, $t_{\text{эмп2}}$ – инициативности, $t_{\text{эмп3}}$ – самостоятельности (автономности), $t_{\text{эмп4}}$ – ответственности.

Источник: составлено и рассчитано авторами.

Source: compiled and calculated by the authors.

ВЫВОДЫ

В актуальных федеральных нормативных документах, определяющих содержание отечественного дошкольного образования, подчеркивается необходимость целенаправленного формирования у дошкольников субъектных качеств личности, определяющих становление их субъектной позиции и свидетельствующих о достижении целевых ориентиров на этапе завершения освоения программы дошкольного образования. В то же время в научных источниках, посвященных изучению субъектности личности, отсутствует единое мнение ученых на сущность и структурно-содержательные характеристики данного феномена, а также на его проявления у детей в старшем дошкольном возрасте, что свидетельствует о недостаточной изученности данного личностного образования.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что формирование у дошкольников субъектных качеств личности обусловлено спецификой и содержанием деятельности. Ориентация современного дошкольного образования на формирование у старших дошкольников начал «социально-значимой активности» как проявления субъектности предполагает их включение совместно со взрослыми в различные виды социально-значимой, общественно-полезной деятельности. Участие старших дошкольников совместно со взрослыми (педагогами, родителями) в реализации проекта «Добрые дела», включающего перечень мероприятий социально-значимой, общественно-полезной деятельности, ориентированной на помощь окружающим, обеспечило успешность формирования таких качеств субъектности, как эмпатия, инициативность, самостоятельность и ответственность.

Список источников

1. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3–7 лет / сост. Н.Д. Денисова. Москва: Изд-во «Учитель», 2011. 202 с. <https://elibrary.ru/qydncl>
2. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка. Великий Новгород, 2000. 88 с.
3. Безродных Т.В. Развитие субъектных проявлений дошкольников посредством этнокультурных мастерских в дошкольных образовательных организациях // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18. № 1. С. 107–114. <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2023-18-1-107-114>, <https://elibrary.ru/gkzrrv>
4. Развитие ребенка дошкольного и младшего школьного возраста как субъекта деятельности / ред. А.Г. Гогоберидзе, Г.И. Вергелес, О.А. Граничина. Санкт-Петербург, 2019. 331 с. <https://elibrary.ru/zcyxkh>
5. Деркунская В.А. Воспитание развитие дошкольника как субъекта деятельности и поведения в детском саду // Современное дошкольное образование. 2019. № 1 (91). С. 34–45. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10038>, <https://elibrary.ru/xqvhrv>
6. Логачева Л.Р., Черникова Т.А. Особенности реализации социального развития дошкольников // Современное дошкольное образование. 2021. № 3 (105). С. 34–45. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2021-3105-34-45>, <https://elibrary.ru/lmixlj>
7. Римашевская Л.С., Атарова А.Н. Изучение субъектных проявлений ребенка в процессе взаимодействия со сверстниками и развития детской самостоятельности в исследованиях кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета // Современное дошкольное образование. 2019. № 1 (91). С. 58–69. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10040>, <https://elibrary.ru/whfefvv>
8. Плотникова В.А., Веракса А.Н., Веракса Н.Е. Психологическое развитие дошкольников в проектной деятельности: обзор эмпирических исследований // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 4 (113). С. 611–629. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.611-629>, <https://elibrary.ru/uodkkv>
9. Смирнова Е.О., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Рябова И.А. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140101>, <https://elibrary.ru/yuiwls>

10. Щур С.Е., Цукерман Г.А. Детско-родительское взаимодействие: направленность детской инициативы // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 1. С. 82-91. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270107>, <https://elibrary.ru/cbaeat>
11. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Особенности принятия дошкольниками игровой роли в разных игровых средах // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 69-77. <https://elibrary.ru/yvayhv>
12. Глазунова О.И., Глебова М.М. Проблемы диагностики субъектности в проектной группе // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20. № 3. С. 99-108. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200310>, <https://elibrary.ru/szpetd>
13. Панов В.И., Капцов А.В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 4. С. 91-103. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260408>, <https://elibrary.ru/zvrwkb>
14. Сергиенко Е.А. Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 5-18. <https://elibrary.ru/yfpwrv>
15. Гусельцева М.С. Проблема субъекта с позиции культурно-аналитического подхода // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 2. С. 104-114. <https://doi.org/10.31857/S020595920008570-3>, <https://elibrary.ru/fgbtjl>
16. Знаков В.В. Новый этап развития психологических исследования субъекта // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 3-16. <https://elibrary.ru/zwyxpf>
17. Карпов А.В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль, 2018. 744 с. <https://elibrary.ru/xxoltn>
18. Плющ А.Н. Становление субъекта: от бессубъектности к метасубъектности // Вопросы психологии. 2020. № 3. С. 14-25. <https://elibrary.ru/qlaxxc>
19. Карпова С.И., Савенкова Т.Д. Развитие лидерских способностей детей в старшем дошкольном возрасте. Москва: Изд. дом «Перо», 2023. 106 с. <https://elibrary.ru/yudbaz>
20. Спирина Л.В., Телешова О.Ю., Шевердина О.В. Методические рекомендации по развитию социальной активности детей старшего дошкольного возраста в рамках программы «Орлята России». Ново-михайловский: Орленок, 2024. 31 с.
21. Карпова С.И., Савенкова Т.Д. Воспитание позитивных лидерских качеств у детей в старшем дошкольном возрасте // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 3 (64). С. 397-403. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2023.64.714>, <https://elibrary.ru/lsofjk>

References

1. Denisova N.D. (compiler) (2011). *Diagnosis of Emotional and Personal Development of Preschoolers Aged 3–7 years*. Moscow, "Uchitel" Publ., 202 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qydncl>
2. Shchetinina A.M. (2000). *Diagnosis of a Child's Social Development*. Veliky Novgorod, 88 p. (In Russ.)
3. Bezrodnykh T.V. (2023). Subjective manifestations development of preschoolers through ethno-cultural workshops in preschool educational institution. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta = Scholarly Notes of Transbaikal State University*, vol. 18, no. 1, pp. 107-114. (In Russ.) <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2023-18-1-107-114>, <https://elibrary.ru/gkzrrv>
4. Gogoberidze A.G., Vergeles G.I., Granichina O.A. (eds.) (2019). *Development of a Child of Preschool and Primary School Age as a Subject of Activity*. St. Petersburg, 331 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zcyxkh>
5. Derkunskaia V.A. (2019). Education and development of a preschool child as a behaving actor in the kindergarten. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Preschool Education Today*, no. 1 (91), pp. 34-45. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10038>, <https://elibrary.ru/xqvhrv>
6. Logacheva L.R., Chernikova T.A. (2021). Features of organization of preschoolers' social development. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Preschool Education Today*, no. 3 (105), pp. 34-45. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2021-3105-34-45>, <https://elibrary.ru/lmixlj>
7. Rimashevskaya L.S., Atarova A.N. (2019). The study of the child's personality in the process of communication with peers and the development of child independence. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Preschool Education Today*, no. 1 (91), pp. 58-69. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10040>, <https://elibrary.ru/whefvv>

8. Plotnikova V.A., Veraksa A.N., Veraksa N.E. (2023). Psychological development of preschoolers in project-based learning: an overview of empirical research. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*, vol. 27, no. 4 (113), pp. 611-629. (In Russ.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.611-629>, <https://elibrary.ru/uodkkv>
9. Smirnova E.O., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Ryabkova I.A. (2018). Relationship between play activity and cognitive development in preschool children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, vol. 14, no. 1, pp. 4-14. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2018140101>, <https://elibrary.ru/yuiwls>
10. Shchur S.E., Tsukerman G.A. (2022). Child-adult interaction: orientation of children's initiative. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, vol. 27, no. 1, pp. 82-91. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2022270107>, <https://elibrary.ru/cbaoat>
11. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. (2018). Characteristics of perception by preschoolers of the play role in various playing environments. *Voprosy psikhologii*, no. 1, pp. 69-77. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yvayhv>
12. Glazunova O.I., Glebova M.M. (2024). Diagnostic problems of the agency in a project group. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, vol. 20, no. 3, pp. 99-108. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2024200310>, <https://elibrary.ru/szpetd>
13. Panov V.I., Kaptsov A.V. (2021). Structure of agency formation stages in students: consistency, integrity, formalization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, vol. 26, no. 4, pp. 91-103. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2021260408>, <https://elibrary.ru/zvrwkb>
14. Sergienko E.A. (2017). Realization of the principle of development in the psychology of subject. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, vol. 38, no. 2, pp. 5-18. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yfpwrv>
15. Gusel'tseva M.S. (2020). Problem of a subject in the perspective of the cultural-analytical approach. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 41, no. 2, pp. 104-114. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S020595920008570-3>, <https://elibrary.ru/fgbtjl>
16. Znakov V.V. (2017). A new stage in psychological research of the subject. *Voprosy psikhologii*, no. 2, pp. 3-16. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zwypxf>
17. Karpov A.V. (2018). *Metasystem Organization of Individual Personality Traits*. Yaroslavl, 744 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xxoltn>
18. Plyushch A.N. (2020). Formation of the subject: from subjectlessness to metasubjectness. *Voprosy psikhologii*, no. 3, pp. 14-25. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qlaxxc>
19. Karpova S.I., Savenkova T.D. (2023). *Development of Children Leadership Abilities in the Senior Preschool Age*. Moscow, "Pero" Publishing House, 106 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yudbaz>
20. Spirina L.V., Teleshova O.Yu., Sheverdina O.V. (2024). *Methodological Recommendations for the Social Activity of Older Preschool Children Development in the Framework of the Orlyata of Russia Program*. Novomikhailovskii, Orlyonok Publ., 31 p. (In Russ.)
21. Karpova S.I., Savenkova T.D. (2023). Developing positive leadership skills in children at senior preschool age. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Right*, no. 3 (64), pp. 397-403. (In Russ.) <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2023.64.714>, <https://elibrary.ru/lsorfk>

Информация об авторах

Карпова Светлана Ивановна, доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики, института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0001-9663-1592>
karpovasi@mgpu.ru

Information about the authors

Svetlana I. Karpova, Dr. Sci. (Education), Professor of Pedagogy Department Institute of Pedagogy and Psychology Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0001-9663-1592>
karpovasi@mgpu.ru

Макарова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и образовательных технологий, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>
mako20@inbox.ru

Для контактов:

Макарова Людмила Николаевна
mako20@inbox.ru

Поступила в редакцию 18.11.2024
Одобрена после рецензирования 10.02.2025
Принята к публикации 14.02.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Lyudmila N. Makarova, Dr. Sci. (Education), Professor, Head of Pedagogy and Educational Technologies Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>
mako20@inbox.ru

Corresponding author:

Lyudmila N. Makarova
mako20@inbox.ru

Received 18.11.2024
Approved 10.02.2025
Accepted 14.02.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 796.011.3

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-215-222>



Применение упражнений на лошади для улучшения навыков ходьбы и развития равновесия у детей с детским церебральным параличом

Лариса Викторовна Виноградова , Наталья Игоревна Федорова *

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет спорта»
214018, Российская Федерация, г. Смоленск, пр-кт Гагарина, 23

*Адрес для переписки: doc_fni777@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Несмотря на высокую ценность иппотерапии как средства реабилитации, в настоящее время в доступной научной литературе встречается крайне мало сведений о целенаправленных исследованиях, направленных на изучение влияния биомеханики лошади на пациента и формирование у него навыков ходьбы и равновесия в процессе занятий иппотерапией. Цель исследования – экспериментально обосновать и оценить эффективность применения комплекса упражнений на лошади для улучшения навыков ходьбы и развития равновесия у детей с детским церебральным параличом (ДЦП).

Материалы и методы. Анализ научно-методической литературы и медицинской документации, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, функциональное тестирование по методике “Nabilect”, методы математико-статистической обработки данных.

Результаты исследования. Курс иппотерапии для детей с ДЦП позволяет получить положительную динамику в показателях паттернов походки и приблизить их к уровню здоровых детей. Причем максимальный положительный эффект зафиксирован в таких показателях, как длина шага, скорость шага и цикл шага. Доказан значимый коррекционный эффект от иппотерапии при ДЦП.

Выводы. Верховая езда не только создает базу для формирования правильного двигательного акта, но и всесторонне развивает ребенка, делая его смелым, ловким, выносливым, решительным и находчивым, что позволяет рекомендовать применение иппотерапии как в программах комплексной реабилитации, так и как самостоятельное средство при ДЦП.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, дети, иппотерапия, ходьба, методика “Nabilect”

Благодарности. Выражаем благодарность Любови Вячеславовне Хвойновой – инструктору-иппотерапевту ФГБУЗ МЦ «Решма» ФМБА России, которая непосредственно организовала и провела практическую часть исследования.

Финансирование. Авторы не получали финансовой поддержки для написания данного исследования.

Вклад авторов: Л.В. Виноградова – идея, поэтапное проведение исследования, апробация, написание черновика рукописи. Н.И. Федорова – анализ литературы, отбор испытуемых, статистическая обработка результатов исследования, редактирование текста.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Виноградова Л.В., Федорова Н.И. Применение упражнений на лошади для улучшения навыков ходьбы и развития равновесия у детей с детским церебральным параличом // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 215-222. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-215-222>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-215-222>

Using horseback riding exercises to improve walking skills and develop balance in children with cerebral palsy

Larisa V. Vinogradova , Natalia I. Fedorova *

Smolensk State University of Sports

23 Gagarin Ave., Smolensk, 214018, Russian Federation

*Corresponding author: doc_fni777@mail.ru

Abstract

Importance. Despite the high value of hippotherapy as a means of rehabilitation, currently in the available scientific literature there is very little information about targeted studies aimed at studying the influence of horse biomechanics on the patient and the walking and balance skills' formation in the hippotherapy process. The aim of the study is to experimentally substantiate and evaluate the effectiveness of using a set of exercises on horseback to improve walking skills and balance development in children with cerebral palsy.

Materials and Methods. Analysis of scientific and methodological literature and medical documentation, pedagogical observation, pedagogical experiment, functional testing using the "Habilect" method, methods of mathematical and statistical data processing.

Results and Discussion. A hippotherapy course for children with cerebral palsy allows for positive dynamics in gait pattern indicators and brings them closer to the level of healthy children. Moreover, the maximum positive effect is recorded in such indicators as step length, step speed and step cycle. A significant corrective effect of hippotherapy for cerebral palsy has been proven.

Conclusion. Horseback riding not only creates the basis for the correct motor act formation, but also comprehensively develops the child, making him brave, agile, resilient, determined and resourceful, which allows us to recommend the hippotherapy use, both in comprehensive rehabilitation programs and as an independent means for cerebral palsy.

Keywords: cerebral palsy, children, hippotherapy, walking, the "Habilect" method

Acknowledgments. We express our gratitude to Lyubov V. Khvoynova, instructor-hippotherapist of "Reshma" Medical Center of the Federal Medical and Biological Agency of Russia, who directly organized and conducted the practical part of the study.

Funding. The authors received no financial support for this research.

Authors' Contribution: L.V. Vinogradova – idea, step-by-step research, approbation, writing – original draft preparation. N.I. Fedorova – literature analysis, selection of subjects, statistical processing of research results, text editing.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Vinogradova, L.V., & Fedorova, N.I. (2025). Using horseback riding exercises to improve walking skills and develop balance in children with cerebral palsy. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 215-222. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-215-222>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Детский церебральный паралич (ДЦП) является одной из наиболее значимых причин, приводящих к инвалидизации среди детского населения [1–4]. Возникающие уже на ранней стадии болезни тонические рефлекс, контрактуры, порочные установки конечностей, деформации и другие двигательные нарушения с трудом поддаются коррекции, обуславливая глубокие нарушения во всех сферах жизнедеятельности больного человека [5–9]. В этой связи особое значение приобретает ранняя физическая реабилитация, которая позволяет воздействовать на функциональную недостаточность опорно-двигательного аппарата, способствуя компенсации нарушенных двигательных функций.

По мнению С.Т. Кохан и Я.И. Грабовской, «...применение иппотерапии в комплексной реабилитации детей с ДЦП позволяет существенную активизацию ЦНС и восстановление двигательных, сенсорных и когнитивных функций с учетом особенностей функциональных нарушений организма» [10].

Ряд исследователей указывают, что иппотерапия заставляет ребенка использовать многочисленные корреляционные проприоцептивные сигналы и напряжения воли, обучиться максимально подавлять гиперкинезы и подчинить их тем требованиям, которые ставит перед ними верховая езда [11; 12].

Несмотря на высокую ценность иппотерапии как средства реабилитации, в настоящее время в доступной научной литературе встречается крайне мало сведений о целенаправленных исследованиях, направленных на изучение влияния биомеханики лошади на пациента и формирование у него навыков ходьбы и равновесия в процессе занятий иппотерапией. Имеющиеся научные публикации в основном представляют собой обобщение мирового научно-практического опыта преимущественно немецких и финских исследователей, что подчеркивает актуальность выбранной темы и необходимость ее дальнейшего изучения отечественными авторами [13–15].

Цель исследования – экспериментально обосновать и оценить эффективность применения комплекса упражнений на лошади для улучшения навыков ходьбы и развития равновесия у детей с детским церебральным параличом.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Экспериментальной базой исследования явился ФГБУЗ Медицинский центр «Решма» ФМБА России. В эксперименте принимали участие 6 детей в возрасте от 6 до 14 лет с детским церебральным параличом, испытывающие трудности в ходьбе и проблемы с равновесием разной степени выраженности (экспериментальная группа), и 8 детей без нарушения опорно-двигательного аппарата, которые послужили группой сравнения по оцениваемым показателям. В качестве методов исследования применялись анализ научно-методической литературы и медицинской документации, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, функциональное тестирование по методике “Habilect”, методы математико-статистической обработки данных.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В констатирующей части исследования была изучена медицинскую документацию с целью выявления формы ДЦП и степени выраженности нарушений, что является необходимым условием для подбора конкретных упражнений реабилитационного комплекса с применением лошади. При подборе упражнений учитывались: рекомендации невропатолога; возраст; интеллект (норма или имеются нарушения); атоническая или спастическая форма ДЦП; степень поражения (согласно диагнозу).

Для каждого из 6 участников эксперимента был составлен индивидуальный комплекс упражнений на лошади:

– при мышечной атонии, гипотонии упражнения применялись, преимущественно направленные на развитие силы мышц и ско-

рости реакции (темп максимально быстрый, исходя из возможностей ребенка);

– при спастической форме применялись упражнения, направленные на увеличение подвижности в суставах и расслабление спазмированных мышц (темп при работе спазмированной мышцы медленный; упражнения вы-

полнялись с различными положениями тела относительно лошади и укладками).

Конечной целью всех занятий иппотерапией являлось улучшение функционального состояния нервно-мышечного аппарата ребенка, коррекция имеющегося дефекта и достижение максимально возможного для каждого реабилитанта результата.

Таблица 1

Сравнительный анализ данных паттернов походки по методике “Habilet”
 здоровых детей и детей с ДЦП с нормой, $X \pm m$

Table 1

Comparative analysis of gait patterns data using the “Habilet” method for healthy children
 and children with cerebral palsy with the norm, $X \pm m$

Показатель	ДЦП	Норма	p
Количество шагов за 15 секунд	$8,6 \pm 1,93$	$13,5 \pm 1,8$	$<0,05$
Длительность шага, с	$1,56 \pm 0,24$	$1,23 \pm 0,2$	$<0,05$
Длина шага, см	$13,48 \pm 6,94$	$7,57 \pm 3,01$	$<0,05$
Высота шага, см	$13,15 \pm 4,67$	$7,23 \pm 1,96$	$<0,05$
База шага, см	$13,94 \pm 1,62$	$19,8 \pm 2,53$	$<0,05$
Скорость шага, см/с	$19 \pm 6,97$	$12,48 \pm 5,26$	$<0,05$
Частота шага, шаг/мин	$52,5 \pm 6,82$	$59,98 \pm 2,55$	$<0,05$
Цикл шага, см	$27,3 \pm 13,79$	$15,14 \pm 6,02$	$<0,05$
Время опоры, с	$0,06 \pm 0,02$	$0,04 \pm 0$	$<0,05$

Источник: рассчитано и составлено авторами.
 Source: calculated and compiled by the authors.

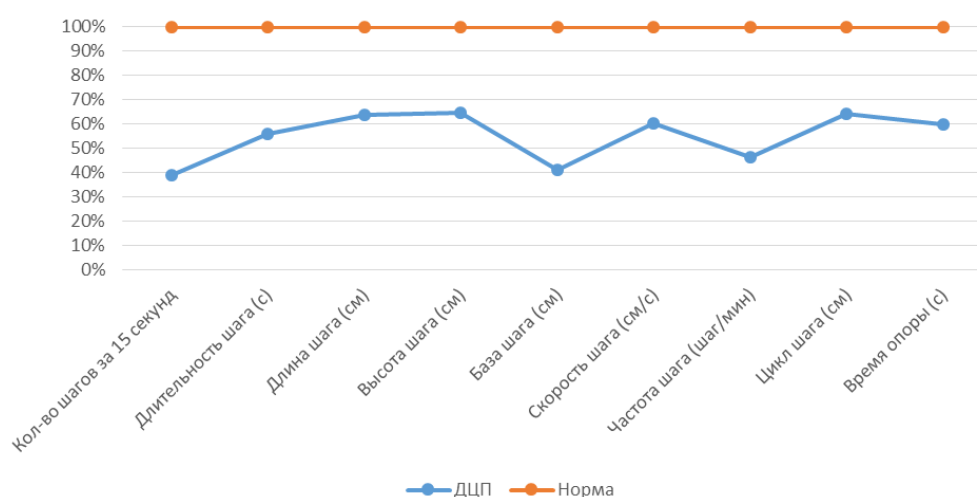


Рис. 1. Показатели паттернов походки детей с ДЦП и детей без патологии

Fig. 1. Indicators of gait patterns of children with cerebral palsy and children without pathology

Источник: рассчитано и составлено авторами.
 Source: calculated and compiled by the authors.

Таблица 2

Изменение паттернов походки у детей с ДЦП в ходе эксперимента

Table 2

Changes in gait patterns of children with cerebral palsy during the experiment

Показатель	Экспериментальная группа, $n = 6$		p
	до	после	
Количество шагов за 15 с	$8,6 \pm 1,93$	$12,6 \pm 1,95$	$<0,05$
Длительность шага, с	$1,56 \pm 0,24$	$1,05 \pm 0,11$	$>0,05$
Длина шага, см	$13,48 \pm 6,94$	$27,9 \pm 5,89$	$<0,05$
Высота шага, см	$13,15 \pm 4,67$	$18,06 \pm 3,81$	$<0,05$
База шага, см	$13,94 \pm 1,62$	$24,2 \pm 4,09$	$<0,05$
Скорость шага, см/с	$19 \pm 6,97$	$30,7 \pm 5,45$	$<0,05$
Частота шага, шаг/мин	$52,5 \pm 6,82$	$61,7 \pm 6,69$	$<0,05$
Цикл шага, см	$27,3 \pm 13,79$	$58,91 \pm 11,85$	$<0,05$
Время опоры, с	$0,06 \pm 0,02$	$0,05 \pm 0$	$>0,05$

Источник: рассчитано и составлено авторами.

Source: calculated and compiled by the authors.

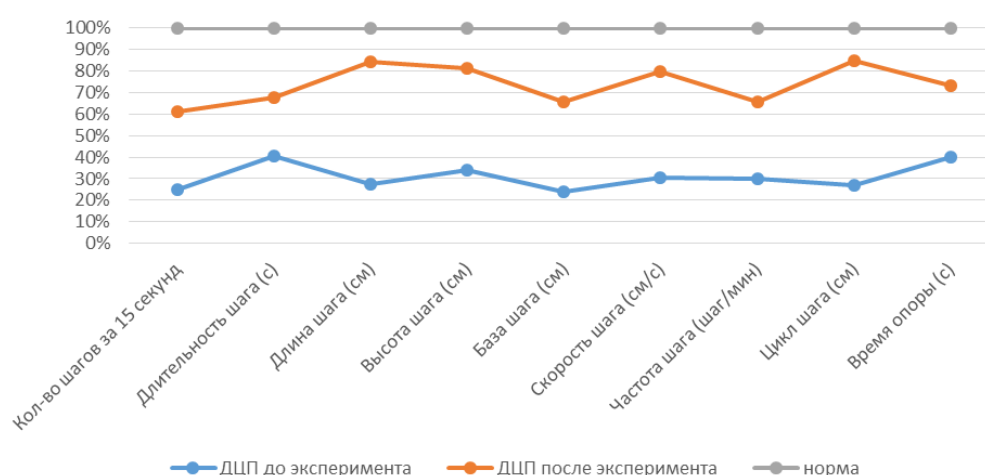


Рис. 2. Изменение паттернов походки у детей с ДЦП в ходе эксперимента

Fig. 2. Changes in gait patterns of children with cerebral palsy during the experiment

Источник: рассчитано и составлено авторами.

Source: calculated and compiled by the authors.

Для оценки проводимой реабилитации были изучены показатели функции равновесия и ходьбы у всех участников эксперимента с помощью методики “Nabilect”. Поскольку в доступной научной литературе отсутствуют оценочные нормативы, а заключение по методике носит описательный характер для каждого испытуемого, было проведено изучение оцениваемых показателей эксперимен-

тальной группы в сравнении с группой здоровых детей без патологии нервной системы и каких-либо нарушений опорно-двигательного аппарата.

Данные табл. 1 и рис. 1 наглядно свидетельствуют о достоверном отклонении всех изучаемых показателей походки детей с ДЦП от их здоровых сверстников. Характерно, что максимальные отклонения фиксируются в

таких показателях, как количество шагов за 15 секунд, база и частота шага и время опоры.

Полученные данные подтверждают клинические наблюдения и основной диагноз «детский церебральный паралич», для которого в 100 % случаев характерно нарушение моторной сферы различной степени выраженности, приводящее к нарушению формирования жизненно необходимого навыка ходьбы.

Для оценки эффективности реабилитации с применением иппотерапии по развитию навыка ходьбы и равновесия по окончании курса также было проведено повторное изучение показателей паттернов походки у детей с ДЦП (табл. 2) и их сравнение с данными здоровых детей (рис. 2). Данные табл. 2 свидетельствуют о достоверной динамике всех изучаемых показателей, что доказывает значимый коррекционный эффект от иппотерапии при ДЦП.

Из рис. 2 также следует, что курс иппотерапии позволяет получить положительную динамику в показателях паттернов походки и приблизить их к уровню здоровых детей. Причем максимальный положительный эффект зафиксирован в таких показателях, как длина шага, скорость шага и цикл шага.

ВЫВОДЫ

В целом следует заключить, что проводимая иппотерапия позволяет эффективно корректировать двигательные нарушения у детей с ДЦП за счет того факта, что езда на лошади позволяет неходячим детям пережить опыт «прямохождения». При регулярных занятиях, во-первых, начинают работать и укрепляются мышцы, необходимые для ходьбы, во-вторых, в коре головного мозга формируется стереотип «прямохождения». Тело и мозг ребенка готовятся к тому, чтобы сделать первый самостоятельный шаг. Научившись балансировать на лошади, ребенок постепенно переносит этот навык в обычную жизнь и более уверенно чувствует себя на земле. Верховая езда не только создает базу для формирования правильного двигательного акта, но и всесторонне развивает ребенка, делая его смелым, ловким, выносливым, решительным и находчивым, что позволяет рекомендовать применение иппотерапии как в программах комплексной реабилитации, так и как самостоятельное средство при ДЦП.

Список источников

1. Хабарова О.Л., Мануйлова Г.И. Иппотерапия как способ реабилитации // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Чебоксары, 2024. С. 320-323. <https://elibrary.ru/gqkfkm>
2. Беляева С.Е. Иппотерапия как метод реабилитации детей с детским церебральным параличом (ДЦП) // Медицина и образование. 2020. № 1 (5). С. 52. <https://elibrary.ru/pqlnrk>
3. Ларина Е.А., Галант Я.С., Дорожкукова П.Р. Иппотерапия как комплексный коррекционно-развивающий метод реабилитации детей с ДЦП // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2021. № 2 (88). С. 66-75. https://doi.org/10.52252/26867222_2021_2_66, <https://elibrary.ru/nuwzqq>
4. Бондаренко Д.В., Ильченко А.А., Мирошникова С.С., Бондаренко М.П. Иппотерапия как метод увеличения двигательной активности у детей с ДЦП // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 1 (215). С. 67-70. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.01.p67-70>, <https://elibrary.ru/rlwknc>
5. Туровник Е.А., Агошков В.В. Иппотерапия как метод лечебной физической культуры // Аллея науки. 2024. Т. 1. № 5 (92). С. 239-242. <https://elibrary.ru/mqeypc>
6. Мингалова Р.С. Иппотерапия в комплексной реабилитации // Развитие системы комплексной реабилитации лиц с ограниченными возможностями: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Чита, 2021. С. 166-168. <https://elibrary.ru/evjdue>
7. Жутяева А.А., Фролова С.В., Алпатова Н.С. Иппотерапия в комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-3. С. 65-68. <https://elibrary.ru/mrtvvd>

8. Головинова И.Ю., Николаева В.С., Челнокова В.С. Иппотерапия как метод лечебной физической культуры // Наука-2020. 2020. № 8 (44). С. 184-188. <https://elibrary.ru/upcnyp>
9. Лебедева Н.А., Герасименко М.О. Иппотерапия как один из методов коррекции эмоционально-волевых нарушений у детей дошкольного возраста // Вопросы педагогики. 2021. № 6-2. С. 111-114. <https://elibrary.ru/mffsra>
10. Кохан С.Т., Грабовская Я.И. Результаты применения иппотерапии у детей с нарушением двигательной активности // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2019. № 4 (15). С. 354-357. <https://elibrary.ru/wecoes>
11. Глазкова Е.И., Рукавишников И.Ю., Гребнева К.А., Гриб С.В. Применение дополнительных занятий по иппотерапии в процессе адаптивного физического воспитания старших школьников с моноплегией верхней конечности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 4 (218). С. 72-74. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.04.p72-75>, <https://elibrary.ru/waubaz>
12. Садыгова О.В. Использование иппотерапии в коррекции нарушений опорно-двигательного аппарата у детей старшего дошкольного возраста // Академия педагогических идей Новая. Серия: Студенческий научный вестник. 2021. № 9. С. 9-12. <https://elibrary.ru/cyyyl>
13. Сапармырадов Р.Д., Халыева А.З. Преимущества иппотерапии: международная перспектива и значение // Академическая публицистика. 2024. № 5-1. С. 468-471. <https://elibrary.ru/taiimm>
14. Сергеева Е.М. Методика комплексной оценки лошади для использования ее в иппотерапии // Интеграция образования, науки и практики в АПК: проблемы и перспективы: сб. материалов 3 Междунар. науч.-практ. конф. Луганск, 2023. С. 222-225. <https://elibrary.ru/flpuot>
15. Матвеева И.С. Иппотерапия и сферы ее применения // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 11 (149). С. 1-7. <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.149.30>, <https://elibrary.ru/htrklb>

References

1. Khabarova O.L., Manuilova G.I. (2024). Hippotherapy as a way of rehabilitation. *Materialy Vserossiyskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Aktual'nye voprosy gumanitarnykh i sotsial'nykh nauk: ot teorii k praktike» = Proceedings of All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "Current Issues in the Humanities and Social sciences: from Theory to Practice"*. Cheboksary, pp. 320-323. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gqkfkf>
2. Belyaeva S.E. (2020). Hippotherapy as a method of rehabilitation of children with cerebral palsy (cerebral palsy). *Meditsina i obrazovanie = Medicine and Education*, no. 1 (5), pp. 52. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pqlnrk>
3. Larina E.A., Galant Ya.S., Dorozhukova P.R. (2021). Hippotherapy as a comprehensive corrective-developing method for rehabilitation of children with ICP. *Korreksionnaya pedagogika: teoriya i praktika = Remedial Education: Theory and Practice*, no. 2 (88), pp. 66-75. (In Russ.) https://doi.org/10.52252/26867222_2021_2_66, <https://elibrary.ru/nuwzqq>
4. Bondarenko D.V., Il'chenko A.A., Miroshnikova S.S., Bondarenko M.P. (2023). Hippotherapy as a method of increasing motor activity in children with cerebral palsy. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, no. 1 (215), pp. 67-70. (In Russ.) <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.01.p67-70>, <https://elibrary.ru/rlwknc>
5. Turovnik E.A., Agoshkov V.V. (2024). Hippotherapy as a method of therapeutic physical education. *Alleya nauki*, vol. 1, no. 5 (92), pp. 239-242. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mqeypc>
6. Mingalova R.S. (2021). Hippotherapy in complex rehabilitation. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Razvitie sistemy kompleksnoi reabilitatsii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami» = Proceedings of International Scientific and Practical Conference "Development of a Comprehensive Rehabilitation System for People with Disabilities"*. Chita, pp. 166-168. (In Russ.) <https://elibrary.ru/evjdue>
7. Zhutyayeva A.A., Frolova S.V., Alpatova N.S. (2023). Hippotherapy in complex rehabilitation of children with disabilities. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 80-3, pp. 65-68. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mrtvvd>
8. Golovinova I.Yu., Nikolaeva V.S., Chelnokova V.S. (2020). Hippotherapy as a method of physical therapy. *Nauka-2020*, no. 8 (44), pp. 184-188. (In Russ.) <https://elibrary.ru/upcnyp>

9. Lebedeva N.A., Gerasimenko M.O. (2021). Hippotherapy as one of the methods of correction of emotional and volitional disorders in preschool children. *Voprosy pedagogiki*, no. 6-2, pp. 111-114. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mffsra>
10. Kokhan S.T., Grabovskaya Ya.I. (2019). Results of application of ippotherapy in children with military activity. *Zdorov'e cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoi kul'tury i sporta* = *Health, Physical Culture and Sports*, no. 4 (15), pp. 354-357. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wecoes>
11. Glazkova E.I., Rukavishnikova I.Yu., Grebneva K.A., Grib S.V. (2023). Application of additional hippo-therapy lessons in the process of adaptive physical education of senior schoolchildren with upper limb monoplegia. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, no. 4 (218), pp. 72-74. (In Russ.) <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.04.p72-75>, <https://elibrary.ru/waubaz>
12. Sadygova O.V. (2021). The use of hippotherapy in the correction of disorders of the musculoskeletal system in older preschool children. *Akademiya pedagogicheskikh idei Novatsiya. Seriya: Stencheskii nauchnyi vestnik*, no. 9, pp. 9-12. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cyyyjl>
13. Saparmyradov R.D., Khallyeva A.Z. (2024). Advantages of hippotherapy: an international perspective and significance. *Akademicheskaya publitsistika*, no. 5-1, pp. 468-471. (In Russ.) <https://elibrary.ru/taimm>
14. Sergeeva E.M. (2023). The method of complex horse assessment for its use in hippotherapy. *Sbornik materialov 3 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Integratsiya obrazovaniya, nauki i praktiki v APK: problemy i perspektivy»* = *Proceedings of 3rd International Scientific and Practical Conference "Integration of Education, Science and Practice in Agriculture: Problems and Prospects"*. Lugansk, pp. 222-225. (In Russ.) <https://elibrary.ru/flpuot>
15. Matveeva I.S. (2024). Hippotherapy and its applications. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* = *International Research Journal*, no. 11 (149), pp. 1-7. <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.149.30>, <https://elibrary.ru/htkrlb>

Информация об авторах

Виноградова Лариса Викторовна, кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры спортивной медицины и адаптивной физической культуры, Смоленский государственный университет спорта, г. Смоленск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0007-9898-5977>
vilarisa2009@yandex.ru

Федорова Наталья Игоревна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой спортивной медицины и адаптивной физической культуры, Смоленский государственный университет спорта, г. Смоленск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-7381-9728>
doc_fni777@mail.ru

Для контактов:

Федорова Наталья Игоревна
doc_fni777@mail.ru

Поступила в редакцию 11.11.2024
Одобрена после рецензирования 03.02.2025
Принята к публикации 14.02.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Larisa V. Vinogradova, Cand. Sci. (Medicine), Associate Professor, Associate Professor of Sports Medicine and Adaptive Physical Education, Smolensk State University of Sports, Smolensk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0007-9898-5977>
vilarisa2009@yandex.ru

Natalia I. Fedorova, Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Head of the Department of Sports Medicine and Adaptive Physical Culture of Sports, Smolensk State University of Sports, Smolensk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7381-9728>
doc_fni777@mail.ru

Corresponding author:

Natalia I. Fedorova
doc_fni777@mail.ru

Received 11.11.2024
Approved 03.02.2025
Accepted 14.02.2025

The authors has read and approved the final manuscript.



Эффективность методики коррекции мелкой моторики у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи

Анастасия Евгеньевна Деда¹, Виталина Викторовна Гриднева²

Артем Валерьевич Потешкин² *

¹МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9 г. Надыма»

629730, Российская Федерация, Ямало-Ненецкий округ, г. Надым, ул. Заводская, 7А

²ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет физической культуры и спорта»

644009, Российская Федерация, г. Омск, ул. Масленникова, 144

*Адрес для переписки: artempoteshkin91@mail.ru

Аннотация

Актуальность. На основании психолого-педагогических характеристик и особенностей развития детей, имеющих нарушения речи тяжелой степени, нами была усовершенствована и апробирована в ходе лонгитюдного исследования методика коррекции мелкой моторики, направленная на развитие речи у данной группы исследуемых. Данная методика реализовывалась с участием детей, обучающихся во 2 и 3 общеобразовательных классах в условиях инклюзивного образования. Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальное апробирование методики коррекции мелкой моторики у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи ($n = 10$). С ними проводились 12 занятий лечебной физической культурой 2 раза в неделю по 40 минут. Содержание занятия включало основную, подготовительную и заключительную части. Методика коррекции мелкой моторики реализовывалась во второй половине основной части занятия и была поделена на три блока. Первый блок включал занятия в сенсорной комнате с использованием бизбордов, во втором блоке использовались элементы песочной терапии. Третий блок сочетал первый и второй блоки.

Результаты исследования. В начале педагогического эксперимента проводилась оценка мелкой моторики с помощью проб (проба «Обводим кисти рук»; проба Н.И. Озерецкого на динамический праксис «Кулак–ребро–ладонь»; графическая проба А.В. Семенович «Заборчик»; проба А.В. Семенович «Реципрокная координация рук»; проба «Имитация игры на рояле»). Был выявлен низкий (50 %) и средний (50 %) уровни развития. В ходе апробирования методики коррекции мелкой моторики было предложено 12 занятий ЛФК, общей продолжительностью 40 минут. Каждое занятие включало подготовительную, основную и заключительную части. Подготовительная и заключительная части строились по общепринятым принципам проведения занятий. В основной части 5–8 минут уделялось общеразвивающим упражнениям. Далее осуществлялась коррекция мелкой моторики, состоящая из трех блоков: Блок 1 (1–4 занятие) занятия в сенсорной комнате на бизбордах; Блок 2 (5–8 занятие) – песочная терапия; Блок 3 (9–12 занятие) – упражнения первых двух блоков для закрепления и улучшения мелкомоторных навыков. Продолжительность трех

блоков от 12 до 15 минут. После проведенного педагогического эксперимента нами были выявлены достоверные различия по всем исследуемым прогам, кроме «Кулак–ребро–ладонь». Общий уровень развития мелкой моторики повысился до среднего (80 %) и высокого уровня (20 %).

Выводы. В результате диагностики функциональных особенностей выявлены нарушения в развитии мелкой моторики у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи. Усовершенствованная методика коррекции мелкой моторики у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи, с включением в основную часть занятий упражнений с бизбордами и элементами песочной терапии позволила достоверно повысить проявления мелкой моторики. Темпы прироста составили 27–48 %.

Ключевые слова: мелкая моторика, тяжелые нарушения речи, дети, инклюзивное образование, методика коррекции, бизборды, рисование песком и игры с кинетическим песком

Благодарности. При выполнении исследования выражаем благодарность руководителю МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9 г. Надыма» Е.А. Сперанской за помощь в проведении педагогического эксперимента.

Финансирование. Отсутствует.

Вклад в статью: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Деда А.Е., Гриднева В.В., Потешкин А.В. Эффективность методики коррекции мелкой моторики у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 223–233. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-223-233>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-223-233>

The effectiveness of fine motor correction techniques in children aged 8–9 years with severe speech disorders

Anastasia E. Dedya¹, Vitalina V. Gridneva² , Artem V. Poteskin² *

¹Secondary School No. 9 of Nadym

7A Zavodskaya St., Nadym, Yamalo-Nenets distr., 629730, Russian Federation

²Siberian State University of Physical Education and Sport

144 Maslennikova St., Omsk, 644009, Russian Federation

*Corresponding author: artempoteskin91@mail.ru

Abstract

Importance. Based on the psychological and pedagogical characteristics and developmental characteristics of children with severe speech disorders, we improved and tested during a longitudinal study a technique for the correction of fine motor skills aimed at the speech development in this group of subjects. This technique is implemented with the participation of children studying in grades 2 and 3 in inclusive education. The purpose of the study is the theoretical justification and experimental testing of the technique for the correction of fine motor skills in children 8–9 years old with severe speech impairments.

Materials and Methods. The study involved 8–9 years of age with severe speech impairment ($n = 10$). With them, 12 sessions of therapeutic physical education are carried out 2 times a week for 40 minutes. The content of the lesson included the main, preparatory and final parts. The technique of

fine motor skills correction is implemented in the second half of the lesson's main part and is divided into three blocks. The first block included classes in the sensory room using bisibords, the second block used elements of sand therapy. The third block combined the first and second blocks.

Results and Discussion. At the beginning of the pedagogical experiment, fine motor skills are assessed using samples (sample "Circle the hands"; N.I. Ozeretsky for dynamic praxis "Fist-rib-palm"; graphic sample A.V. Semenovich "Zaborchik"; test A.V. Semenovich "Reciprocal hand coordination"; sample "Imitation of playing the piano"). Low (50 %) and medium (50 %) development levels are detected. During the fine motor technique testing, 12 exercise therapy sessions with a total duration of 40 minutes are proposed. Each lesson included preparatory, main and final parts. The preparatory and final parts are built according to the generally accepted principles of conducting classes. In the main part, 5–8 minutes are devoted to general developmental exercises. Further, fine motor skills correction is carried out, consisting of three blocks: Block 1 (1–4 lessons) classes in the sensory room on bisibords; Block 2 (5–8 sessions) – sand therapy; Block 3 (lesson 9–12) – exercises of the first two blocks to consolidate and improve small-engine skills. The duration of three blocks is from 12 to 15 minutes. After the pedagogical experiment, we found significant differences in all the samples under study, except for "Fist-rib-palm". The overall development level of fine motor skills increased to medium (80 %) and high (20 %).

Conclusion. As a diagnosis result of functional features, disorders in the fine motor skills development are revealed in children 8–9 years old with severe speech disorders. An improved technique for the correction of fine motor skills in children 8–9 years old with severe speech impairments, with the inclusion of exercises with bisibords and elements of sand therapy in the main part of the classes, made it possible to significantly increase the manifestations of fine motor skills. The growth rate is 27–48 %.

Keywords: fine motor skills, severe speech disorders, children, inclusive education, correction technique, bisibords, sand drawing and kinetic sand games

Acknowledgments. During the study, we express our gratitude to the head of the Secondary School No. 9 of Nadym E.A. Speranskaya for her help in conducting a pedagogical experiment.

Funding. None.

Author's Contribution: undivided co-authorship.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Dedy A.E., Gridneva, V.V., & Poteshkin, A.V. (2025). The effectiveness of fine motor correction techniques in children aged 8–9 years with severe speech disorders. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 223-233. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-223-233>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В последнее время в нашей стране и по всему миру отмечается значительный прирост детей, у которых выявляются нарушения речи различной формы и степени тяжести. Статистика, которую приводят отечественные исследователи, показывает, что около 24 % младших школьников имеют нарушения речевого становления [1]. Зарубежные исследователи демонстрируют другие показатели. В европейских странах показатели составляют от 3,8 до 16 % [2–5]. Такая разница в процентных показателях объясняется

различиями в применяемых методиках диагностики, способах и своевременности обследования и доступности предоставления помощи. Однако даже при такой разнице в показателях мы видим, что данная проблема носит мировой характер и требует пристального внимания, комплексного подхода и взаимодействия специалистов разных областей [4; 6–8].

Дети 8–9 лет с тяжелыми речевыми нарушениями – это специфическая категория, которая сочетает нарушения разных областей: нарушения речевой системы (фонематические, лингвистические, грамматические,

сочетанные, общее недоразвитие речи), высшей нервной деятельности (страдает память, внимание, координация, мышление, восприятие), эмоционально-волевой сферы (поведенческие отклонения, нарушения эмоционального интеллекта), моторно-координационной сферы (нарушения как в крупной, так и в мелкой моторике, атаксия), однако, при этом в большинстве случаев у них сохранен функциональный уровень организации интеллектуальных способностей [1; 8].

А.Р. Лурия писал, что «чаще всего расстройства речи детей младшего школьного возраста возникают в детском возрасте. В тяжелых случаях речевых нарушений ребенок не только не может ясно и четко говорить сам – он плохо воспринимает и усваивает чужую звучащую речь, с трудом строит фразы и предложения, имеет ограниченный словарный запас. Это касается как активного словаря, так и пассивного. Если своевременно не принять должные меры к коррекции речи, у ребенка возникают серьезные проблемы общения со сверстниками и взрослыми, и как следствие, – развитие всевозможных комплексов, препятствующих обучению, раскрытию умственного и творческого потенциала» (цит. по: [9, с. 29]).

Дети с речевыми отклонениями имеют недостаточный уровень организации мелкомоторной функции рук. Однако такие отклонения можно корректировать, используя различные специализированные техники, адаптационные программы, дополнительные коррекционно-развивающие занятия, которые будут косвенно или напрямую влиять на развитие мелкой моторики [10–13].

Опираясь на вышеизложенные факты, можно предположить, что анализ возрастных, психологических, педагогических характеристик развития моторных и функциональных навыков у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи позволяет усовершенствовать методику коррекции мелкой моторики.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальное апробирование методики коррекции мелкой

моторики у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Была сформирована группа из 10 детей для занятий лечебной физической культурой, имеющих тяжелые нарушения речи (дизартрия $n = 6$, моторная алалия $n = 3$, ринолалия $n = 1$). Основным педагогическим экспериментом проводился с июня 2023 года по октябрь 2024 г. Данные учащиеся обучались по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования с использованием индивидуального образовательного маршрута (вариант 5.1, 5.2).

Л.С. Выготский подчеркивал, что «определение реального уровня развития – насущнейшая и необходимая задача при решении всякого практического вопроса воспитания и обучения ребенка, контроля за нормальным ходом его физического и умственного развития или установления тех или иных расстройств в развитии, нарушающих нормальное течение и придающих всему процессу атипический, аномальный, а в иных случаях патологический характер» (цит. по [10, с. 11]). Таким образом, определение реального уровня развития – первая и основная задача диагностики развития [9; 10; 14–16].

Исходя из этого, в начале и в конце педагогического эксперимента была проведена диагностика уровня мелкой моторики у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Диагностика была комплексной и включала следующие пробы:

- 1) «Обводим кисти рук»;
- 2) проба Н.И. Озерского на динамический праксис «Кулак–ребро–ладонь»;
- 3) графическая проба «Заборчик» А.В. Семенович;
- 4) реципрокная координация рук А.В. Семенович;
- 5) имитация игры на рояле [13].

Оценивались результаты индивидуально для каждого ребенка. Баллы, полученные в результате 5 методик, складывались. Сумма полученных результатов распределялась по

следующим уровням: менее 7 баллов – низкий уровень. Для него характерна вялость или, наоборот, излишняя напряженность мышц кисти, нарушение моторной координации, несогласованность действий, низкий уровень концентрации внимания, преобладающая кратковременность памяти, неусидчивость, иногда тремор рук. Следующий уровень варьировал от 8 до 14 баллов (средний). Особенности данного уровня: темп действий достаточно неравномерный, к концу наблюдается высокая утомляемость, напряжение в мышцах рук, движения могут быть резкими, координация недостаточная, способность сосредоточения и удержания внимания также недостаточная. Последний уровень – высокий, от 14 до 20 баллов. Движения точные, последовательные, уверенные, руки расслабленные, но в тонусе, внимание произвольное, скорость переключения быстрая и легкая, но при этом ребенок способен удерживать внимание на предмете длительное время [5–7; 11].

Результаты эксперимента статистически обрабатывались с помощью компьютерной программы Statistica-10. В результатах были отражены стандартные отклонения, а также средние значения. Статистически значимые различия определялись в результатах исследования по *T*-критерию Вилкоксона при уровне значимости $p < 0,05$.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Благодаря диагностике в начале педагогического эксперимента нами были получены особенности развития и психолого-педагогические характеристики детей в возрасте 8–9 лет, у которых имеются тяжелые нарушения речи. Дети путали последовательность, движения в большинстве были слабыми, неуверенными, амплитуда сокращена. При выполнении задания по образцу сложность была в удержании внимания, поэтому многие фигуры оказались недорисованными. В координационных пробах частой ошибкой была путаница в координации и положении рук в пространстве, понимание

инструкции после повтора. Сенсорная интеграция нарушена. Лучше всего детям удалось выполнить пробу «Обводим кисти рук» по сравнению с другими видами заданий. Хуже всего дети справились с заданием «Рецепционная координация рук». В соответствии с этим была усовершенствована методика коррекции мелкой моторики.

Всего было предложено 12 занятий ЛФК общей продолжительностью 40 минут.

Структура занятия осталась неизменной и включала три части: подготовительную, основную и заключительную.

В подготовительной части использовалась ходьба и ее элементы для постепенной подготовки организма к физическим нагрузкам, бег (простой и с усложнениями), а также упражнения для восстановления организма с помощью дыхательных и расслабляющих техник. Продолжительность подготовительной части не превышала 10 минут.

Далее основная часть занятия была разделена на две составляющие. Первая половина основной части длилась 5–8 минут и включала упражнения общеразвивающие, для развития общей физической подготовки, укрепления организма и выносливости обучающихся. Во вторую половину основной части мы включили усовершенствованную методику коррекции мелкой моторики, которая была разделена на три блока.

В первом блоке (1–4 занятия) дети занимались в сенсорной комнате на бизбордах. Здесь были представлены упражнения с защелками, пуговицами, замками, щеколдами, тактильными панелями, лабиринтами, счетами и т. д. Помимо прямого воздействия на мелко-моторную функцию кисти также решалась важная задача социально-бытовой адаптации ребенка. Второй блок сочетал упражнения песочной терапии, а именно рисование песком и игры с кинетическим песком. Нами была выбрана песочная терапия, так как ее воздействие улучшает сенсорно-тактильное ощущение, развивает воображение и восприятие, а также способствует созданию крепких связей моторных нейронов головного мозга. Элементы песочной тера-

пии были представлены на 5–8 занятиях. И, наконец, третий блок сочетал упражнения первых двух блоков для закрепления и улучшения мелкомоторных навыков. На занятии 9 использовались упражнения на бизибордах. Упражнения с песком проводились на 10–11 занятиях. На последнем занятии для улучшения эмоционального состояния и подведения итогов использовалось рисование песком. Продолжительность второй половины основной части была от 12 до 15 минут.

Распределение средств коррекции мелкой моторики представлено в табл. 1.

Заключительная часть составляла 10 минут и была направлена на восстановление организма, работы сердечно-сосудистой, нервной системы, подготовку учащихся к дальнейшему распорядку дня. Эти задачи выполнялись путем подвижных игр, дыхательной гимнастики. Обязательным элементом была рефлексия для отслеживания эмоционального и физического состояния детей.

Так как занятия проводились с детьми младшего школьного возраста, для улучшения мотивации применялись игровой и соревновательный методы.

Таблица 1

Распределение средств коррекции нарушения мелкой моторики у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи на занятиях ЛФК

Table 1

Distribution of correction means of fine motor skills disorders in children aged 8–9 years with severe speech disorders in exercise therapy

Содержание второй половины основной части	№ занятия											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Бизиборды	+	+	+	+					+			
Песочная терапия (рисование песком)					+	+				+		+
Песочная терапия (игры с кинетическим песком)							+	+			+	

Источник: рассчитано и составлено авторами по результатам проведенного эксперимента.

Source: calculated and compiled by the authors based on the results of the experiment.

Таблица 2

Показатели развития мелкой моторики у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи до и после эксперимента, $n = 10$

Table 2

Indicators of fine motor skills development in children 8–9 years old with severe speech disorders before and after the experiment, $n = 10$

Проба	Результаты, $M \pm s$		p_w
	До эксперимента, баллы	После эксперимента, баллы	
«Обводим кисти рук»	$1,9 \pm 0,3$	$2,5 \pm 0,2$	0,031
«Кулак–ребро–ладонь»	$1,6 \pm 1,1$	$2,1 \pm 0,6$	0,232
«Заборчик»	$1,8 \pm 0,4$	$2,6 \pm 0,3$	0,012
«Реципрокная координация рук»	$1,1 \pm 0,4$	$1,8 \pm 0,2$	0,022
«Имитация игры на рояле»	$1,6 \pm 0,2$	$2,4 \pm 0,4$	0,012

Примечание. p_w – статистическая значимость различий по T -критерию Вилкоксона при $p < 0,05$.

Источник: рассчитано и составлено авторами по результатам проведенного эксперимента.

Source: calculated and compiled by the authors based on the results of the experiment.

После проведенного педагогического эксперимента нами были выявлены улучшения по многим исследуемым пробам. Так, достоверные различия получены по всем пробам, за исключением «Кулак–ребро–ладонь». По субъективным оценкам распределение внимания детей было более устойчивым, они меньше отвлекались, движения стали более точными, уверенными, утомляемость снизилась, однако ошибка координации и положения рук сохранилась у части детей.

Положительные изменения могут объясняться воздействием бизибордов и песочной терапии, которые способствуют коррекции точности двигательных навыков. Известно, что в проекции ладонной части кисти сконцентрировано большое количество рецепторов, которые получают, обрабатывают и посылают информацию в спинной и головной мозг. При выполнении упражнений кистями и пальцами рук в песке и на бизиборде запускается мощный поток афферентной и эфферентной импульсации, что дополнительно стимулирует развитие мелкой моторики.

Результаты детей до и после эксперимента представлены в табл. 2.

Распределение в начале педагогического эксперимента по уровням было следующим: у 5 детей – низкий уровень, у 5 детей – средний уровень развития мелкой моторики. В конце педагогического эксперимента показатели улучшились – 8 детей показали средний уровень развития уровня мелкой моторики, 2 ребенка – высокий уровень.

Общий уровень развития мелкой моторики у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи в сравнении до и после эксперимента представлен на рис. 1.

Во всех пробах как до, так и после педагогического эксперимента наблюдалось увеличение средних значений результатов. Вместе с тем в 4-х из 5-ти проб, а именно, в «Обводим кисти рук» ($p = 0,031$), «Заборчик» ($p = 0,232$), «Реципрокная координация рук А.В. Семенович» ($p = 0,022$), «Имитация игры на рояле» ($p = 0,012$), наблюдались достоверные различия в показателях до и после

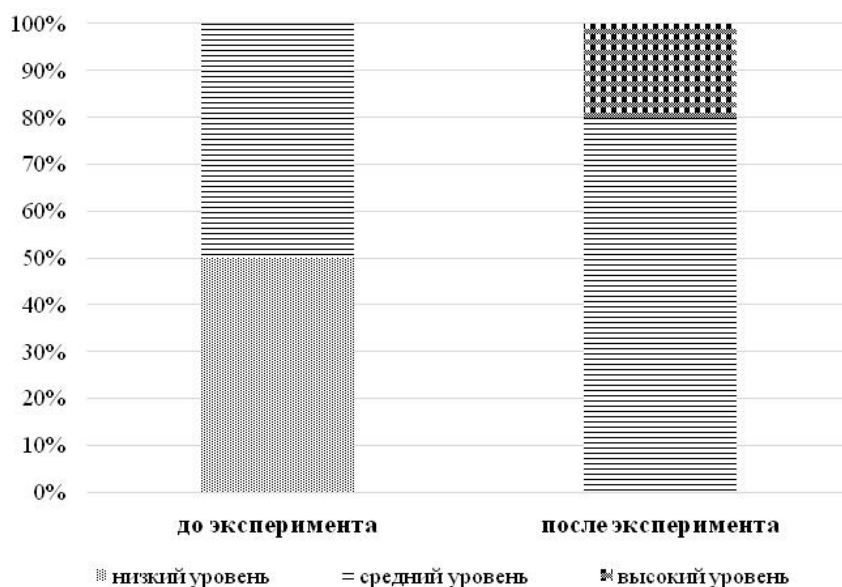


Рис. 1. Распределение обучающихся по уровням развития мелкой моторики, количество человек
Fig. 1. Distribution of students by the levels of development of fine motor skills, number of people

Источник: рассчитано и составлено авторами по результатам проведенного эксперимента.
 Source: calculated and compiled by the authors based on the results of the experiment.

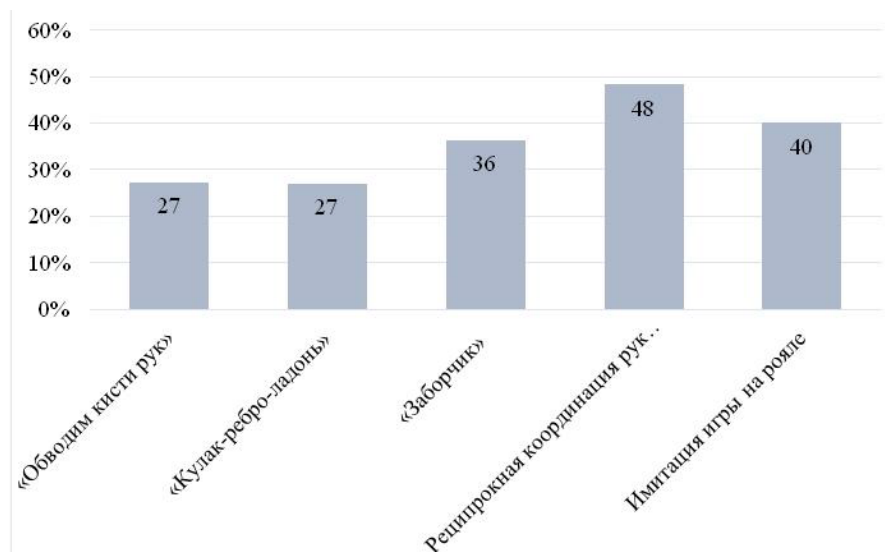


Рис. 2. Темпы прироста показателей мелкой моторики у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи, %

Fig. 2. Growth rate of fine motor skills in children aged 8–9 years with severe speech disorders, %

Источник: рассчитано и составлено авторами по результатам проведенного эксперимента.
Source: calculated and compiled by the authors based on the results of the experiment.

эксперимента. В пробе «Кулак–ребро–ладонь» результат после эксперимента улучшился ($p = 0,232$), однако достоверных различий выявлено не было.

Темпы прироста показателей мелкой моторики у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи представлены на рис. 2.

Наибольший темп прироста наблюдался в пробе «Рецепроная координация рук А.В. Семенович» – 48 %, наименьший в пробах «Кулак–ребро–ладонь» и «Обводим кисти рук» – 27 %. Возможно, это связано с более высокими исходными показателями по данным пробам.

Таким образом, по результатам тестирования после эксперимента по всем пяти тестам ни один из детей не показал низкий уровень развития мелкой моторики. По окончании эксперимента мы выявили положительную динамику изучаемых показателей, что свидетельствует об эффективности ее применения для детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи. Данная методика может быть успешно реализована в образовательных и коррекционных учреждениях на занятиях лечебной физической культурой как в условиях специального, так и инклюзивного образования.

онных учреждениях на занятиях лечебной физической культурой как в условиях специального, так и инклюзивного образования. По окончании эксперимента мы выявили положительную динамику изучаемых показателей, что свидетельствует об эффективности ее применения для детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи. Данная методика может быть успешно реализована в образовательных и коррекционных учреждениях на занятиях лечебной физической культурой как в условиях специального, так и инклюзивного образования.

ВЫВОДЫ

1. В результате диагностики функциональных особенностей выявлены нарушения в развитии мелкой моторики у детей 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи: половина испытуемых имела низкий уровень развития мелкой моторики; половина – средний.

2. Усовершенствование методики коррекции мелкой моторики у детей 8–9 лет с

тяжелыми нарушениями речи было возможно за счет включения в основную часть занятия специальных блоков: блок упражнений с использованием бизбордов (упражнения с защелками, пуговицами, замками и т. п.); блок упражнений с элементами песочной терапии (рисование песком и игры с кинетическим песком); блок сочетанных упражнений (сочетание бизбордов и песка).

Применение усовершенствованной методики на занятиях лечебной физической культуры показало ее эффективность по ито-

гам анализа и интерпретации результатов диагностики детей до и после эксперимента на достоверном уровне. Проба «Обводим кисти рук» увеличилась с 1,9 до 2,5 баллов. Проба Кулак–ребро–ладонь» увеличилась с 1,6 до 2,1 балла. Проба «Заборчик» увеличилась с 1,8 до 2,6 балла. Проба «Реципрокная координация рук А.В. Семенович» увеличилась с 1,1 до 1,8 балла. Проба «Имитация игры на рояле» увеличилась с 1,6 до 2,4 балла. Темпы прироста составили 27–48 %.

Список источников

1. Емельянова И.Д. Коррекция психофизического состояния у старших дошкольников с нарушениями речи посредством адаптивной физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2021. № 6. С. 70-71. <https://elibrary.ru/bqcpyp>
2. Гриднева В.В. Основные компоненты содержания уроков физической культуры для детей младшего школьного возраста с депривацией зрения // Вестник Сибирского государственного университета физической культуры и спорта. 2023. № 1 (6). С. 36-42. <https://elibrary.ru/bdjuoy>
3. Гриднева В.В. Эффективность концентрированного подхода к формированию основных движений у детей с депривацией зрения // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. 2024. № 4 (56). С. 136-147. <https://doi.org/10.24412/2076-9091-2024-456-136-147>, <https://elibrary.ru/cfuyee>
4. Прищепина С. Мелкая моторика в психофизическом развитии детей // Дошкольное воспитание. 2005. № 1. С. 60-64. <https://elibrary.ru/vmowii>
5. Sutapa P. Improving motor skills in early childhood through goal-oriented play activity // Children. 2021. Vol. 8. № 11. P. 1-11. <https://doi.org/10.3390/children8110994>, <https://elibrary.ru/qmmlop>
6. Верозуб А.С. Инновационный подход к разработке технологии обследования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальное образование. 2022. № 1 (65). С. 54-62. <https://elibrary.ru/tiizqs>
7. Рыжова Н.В. Ресурсы изобразительной деятельности в развитии творчества у детей с общим недоразвитием речи // Логопед. 2017. № 3. Ст. 27.
8. Dapp L.C. Physical activity and motor skills in children: a differentiated approach // Psychology of Sport and Exercise. 2021. № 54. Art. 101916. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101916>, <https://elibrary.ru/qluwkl>
9. Кондакова М.В. Из опыта исследования речевых нарушений у детей младшего школьного возраста // Проблемы педагогики. 2017. № 7 (30). С. 29-33. <https://elibrary.ru/zguyxv>
10. Исаев Е.И. Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 5. С. 7-20. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501>, <https://elibrary.ru/acyfnb>
11. Потешкин А.В. Использование речитативов на занятиях лечебной гимнастикой у детей с церебральным параличом // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. 2024. № 3 (55). С. 121-130. <https://doi.org/25688/2076-9091.2024.55.3.11>, <https://elibrary.ru/dkjnhh>
12. Столярова Э.И., Белова Н.Ю., Солнушкин С.Д., Чихман В.Н. Программный комплекс для коррекционной работы и тестирования детей со слухоречевыми нарушениями // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 1. С. 77-94. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140106>, <https://elibrary.ru/calyleb>
13. Saraswati I.K. Developing childrens's fine motors through used materials to be useful tools in early childhood // Early Childhood Research Journal (ECRJ). 2022. Vol. 4. № 2. P. 9-26. <https://doi.org/10.23917/ecrj.v4i2.12670>, <https://elibrary.ru/iwhcdc>
14. Руднева Л.В., Романов В.А., Руднев С.С., Кораблев С.В. Педагогические условия развития у младших школьников с задержкой психического развития координационных способностей средствами на-

- стольных игровых упражнений // Адаптивная физическая культура. 2023. Т. 93. № 1. С. 15-18. <https://elibrary.ru/lzibqv>
15. Рябина Д.А. Специфика моторной сферы у детей с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Саратов, 2022. С. 194-198. <https://elibrary.ru/bvudwj>
16. Фадеева М.Н. Развитие пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством пособий В.В. Воскобовича // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конференции. Чебоксары, 2020. С. 143-145. <https://elibrary.ru/jaapsk>

References

1. Emel'yanova I.D. (2021). Correction of psychophysical state of senior preschoolers with speech disorders by means of adaptive physical education. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury = Theory and Practice of Physical Culture*, no. 6, pp. 70-71. (In Russ.) <https://elibrary.ru/bqcpyr>
2. Gridneva V.V. (2023). The main components of the content of physical education lessons for primary school children with visual deprivation. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoi kul'tury i sporta = Bulletin of the Siberian State University of Physical Education and Sports*, no. 1 (6), pp. 36-42. (In Russ.) <https://elibrary.ru/bdjuoy>
3. Gridneva V.V. (2024). Effectiveness of a concentrated approach to the formation of basic movements in children with vision deprivation. *Vestnik MGPU. Seriya: Estestvennye nauki = MCU Journal of Natural Sciences*, no. 4 (56), pp. 136-147. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2076-9091-2024-456-136-147>, <https://elibrary.ru/cfuyee>
4. Prishchepa S. (2005). Fine motor skills in the psychophysical development of children. *Doshkol'noe vospitanie = Preschool Education*, no. 1, pp. 60-64. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vmowii>
5. Sutapa P. (2021). Improving motor skills in early childhood through goal-oriented play activity. *Children*, vol. 8, no. 11, pp. 1-11. <https://doi.org/10.3390/children8110994>, <https://elibrary.ru/qmmlop>
6. Verozub A.S. (2022). An innovative approach to the development of technologies of examining children with severe multiple developmental disorders. *Spetsial'noe obrazovanie = Special Education*, no. 1 (65), pp. 54-62. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tiizqs>
7. Ryzhova N.V. (2017). Resources of visual activity in the development of creativity in children with general speech under development. *Logoped*, no. 3, art. 27. (In Russ.)
8. Dapp L.C. (2021). Physical activity and motor skills in children: a differentiated approach. *Psychology of Sport and Exercise*, no. 54, art. 101916. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101916>, <https://elibrary.ru/qluwkl>
9. Kondakova M.V. (2017). From the experience of studying speech disorders in primary school children. *Problems of pedagogy*, no. 7 (30), pp. 29-33. <https://elibrary.ru/zguyxv>
10. Isaev E.I. (2023). Learning difficulties: diagnosis, prevention, overcoming. *Psychological science and education*, vol. 28, no. 5, pp. 7-20. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501>, <https://elibrary.ru/acyfnb>
11. Poteskin A.V. (2024). Recitative use in therapeutic gymnastics in children with cerebral palsy. *Vestnik MGPU. Seriya: Estestvennye nauki = MCU Journal of Natural Sciences*, no. 3 (55), pp. 121-130. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2076-9091-2024-55.3.11>, <https://elibrary.ru/dkjnhh>
12. Stolyarova E.I., Belova N.Yu., Solnushkin S.D., Chikhman V.N. (2022). Software package for special teaching and testing of children with hearing and speech impairments. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, vol. 14, no. 1, pp. 77-94. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140106>, <https://elibrary.ru/calyleb>
13. Saraswati I.K. (2022). Developing children's fine motors through used materials to be useful tools in early childhood. *Early Childhood Research Journal (ECRJ)*, vol. 4, no. 2, pp. 9-26. <https://doi.org/10.23917/ecrj.v4i2.12670>, <https://elibrary.ru/iwhcdc>
14. Rudneva L.V., Romanov V.A., Rudnev S.S., Koroblev S.V. (2023). Pedagogical conditions for the development of coordination abilities in younger schoolchildren with mental retardation by means of tabletop game exercises. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura = Adaptive Physical Education*, vol. 93, no. 1, pp. 15-18. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lzibqv>

15. Ryabinina D.A. (2022). The specifics of the motor sphere in children with general speech underdevelopment. *Materialy Vserossiyskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Aktual'nye problem doskol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya» = Proceedings of All-Russian Scientific and Practical Conference "Current Problems of Preschool and Primary Education"*. Saratov, pp. 194-198. (In Russ.) <https://elibrary.ru/bvudwj>
16. Fadeeva M.N. (2020). The development of spatial representations in older preschool children with severe speech disorders through the manuals of V.V. Voskovich. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Nauka, Obrazovanie, Obshchestvo: Tendentsii i Perspektivy Razvitiya» = Proceedings of International Scientific Conference "Science, Education, Society: Tendency and Development Perspectives"*. Cheboksary, pp. 143-145. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jaapsk>

Информация об авторах

Деда Анастасия Евгеньевна, педагог-психолог, Средняя общеобразовательная школа № 9 г. Надыма, г. Надым, Ямало-Ненецкий округ, Российская Федерация.

nastbeltikova88@mail.ru

Гриднева Виталина Викторовна, старший преподаватель, Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, г. Омск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-1475-8408>
vitalina-85@mail.ru

Потешкин Артем Валерьевич, кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, г. Омск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-2890-236X>
artempoteshkin91@mail.ru

Для контактов:

Потешкин Артем Валерьевич
artempoteshkin91@mail.ru

Поступила в редакцию 04.12.2024
Одобрена после рецензирования 12.02.2025
Принята к публикации 14.02.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Anastasia E. Dedya, Teacher-Psychologist, Secondary school No. 9 of Nadym, Nadym, Yamalo-Nenets district, Russian Federation.

nastbeltikova88@mail.ru

Vitalina V. Gridneva, Senior Lecturer, Siberian State University of Physical Education and Sport, Omsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-1475-8408>
vitalina-85@mail.ru

Artem V. Poteshkin, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Siberian State University of Physical Education and Sport, Omsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-2890-236X>
artempoteshkin91@mail.ru

Corresponding author:

Artem V. Poteshkin
artempoteshkin91@mail.ru

Received 04.12.2024
Approved 12.02.2025
Accepted 14.02.2025

The authors has read and approved the final manuscript.



Технология комплексного развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости

Дмитрий Александрович Калмыков^{1,2} 

¹ООО «Федерация фехтования России»

119992, Российская Федерация, г. Москва, Лужнецкая наб., 8, стр. 1

²ООО «Центр фехтования Ильгара Мамедова»

141435, Российская Федерация, Московская обл., мкр. Новогорск, г. Химки, ул. Ивановская, стр. 55А

mr.kalmik@mail.ru

Аннотация

Актуальность. В настоящее время развитие координационных способностей у детей с умственной отсталостью приобретает особое значение, поскольку недостаточный уровень двигательной координации отрицательно влияет на их физическое развитие и социальную адаптацию. Дети с легкой степенью умственной отсталости часто испытывают трудности при выполнении повседневных движений, что ограничивает их самостоятельность и уверенность в себе. Их недостаточное развитие снижает мотивацию к движению и ограничивает функциональные возможности ребенка. Цель исследования – разработка и апробация технологии комплексного развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Материалы и методы. Использовались следующие методы исследования: анализ литературных и документальных источников, педагогический эксперимент, тестирование, а также обработка и анализ экспериментальных данных с применением методов математической статистики. Эти методы позволили глубоко изучить проблему и оценить эффективность предложенной технологии комплексного развития координационных способностей у детей с легкой степенью умственной отсталости.

Результаты исследования. Был проведен педагогический эксперимент, в рамках которого была разработана и апробирована технология комплексного развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости. Технология основана на поэтапном, последовательном и параллельном развитии координационных способностей с контролем их формирования на каждом этапе и соответствующими корректирующими воздействиями. Эксперимент длился 10 месяцев. Для оценки эффективности технологии были использованы диагностические тесты, направленные на выявление уровня развития координационных способностей у детей. Сравнительный анализ данных показал положительную динамику в улучшении координационных способностей, что подтверждает эффективность разработанной технологии. Практическое внедрение технологии комплексного развития координационных способностей у детей с умственной отсталостью началось с пилотажного исследования и анкетирования специалистов. Результаты позволили определить этапы реализации алгоритма, который лег в основу технологии.

В ходе восьми этапов были проанализированы изменения координационных показателей в контрольной и экспериментальной группах. Высокие результаты были достигнуты в статическом равновесии, значительные изменения – в динамическом равновесии, пространственной ориентировке и усвоении двигательного ритма. Важной особенностью технологии стало внимание к точности мелкой моторики. Несмотря на умеренные изменения в координации сложных движений, результаты показали значительный прогресс.

Выводы. Исследование подтвердило высокую эффективность разработанного подхода, который можно применять как в адаптивном физическом воспитании, так и в спортивной деятельности для детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: координационные способности, дети младшего школьного возраста, технология, комплексное развитие, умственная отсталость

Благодарности. Автор благодарит Галину Ивановну Дерябину, Людмилу Николаевну Волошину, Виктора Леонидовича Кондакова, рецензентов, редакторов и корректоров за ценные советы и замечания.

Финансирование. Работа выполнена без внешних источников финансирования.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Калмыков Д.А. Технология комплексного развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 234-241. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-234-241>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-234-241>

Technology for the integrated development of coordination abilities in primary school children with mild mental retardation

Dmitry A. Kalmykov^{1,2} 

¹LLC “Russian Fencing Federation”

1 bldg., Luzhnetskaya Emb., Moscow, 119992, Russian Federation

²LLC “Ilgar Mammadov Fencing Center”

²55A bldg., Ivanovskaya St., Khimki, 141435, Novogorsk microdistr., Moscow Region, Russian Federation
mr.kalmik@mail.ru

Abstract

Importance. Currently, the coordination abilities development in children with intellectual disabilities is of particular importance, as an insufficient level of motor coordination negatively affects their physical development and social adaptation. Children with mild intellectual disabilities often experience difficulties in performing everyday movements, which limits their independence and self-confidence. Their underdeveloped coordination reduces motivation for movement and restricts the child's functional capabilities. The aim of the study is to develop and test a technology for the comprehensive development of coordination abilities in younger school-age children with mild intellectual disabilities.

Materials and Methods. The following research methods are used during the study: analysis of literary and documentary sources, pedagogical experiment, testing, as well as processing and analysis of experimental data using mathematical statistics methods. These methods allowed for a deep

study of the problem and an assessment of the proposed technology effectiveness for the comprehensive development of coordination skills in children with mild intellectual disabilities.

Results and Discussion. A pedagogical experiment is conducted, within which a technology for the comprehensive development of coordination abilities in younger school-age children with mild intellectual disabilities is developed and tested. The methodology is based on the step-by-step, sequential, and parallel development of coordination abilities with control over their formation at each stage and corresponding corrective actions. The experiment lasted for 10 months. To evaluate the effectiveness of the technology, diagnostic tests are used to assess the development level of coordination abilities in children. A comparative analysis of the data showed positive dynamics in improving coordination abilities, which confirms the effectiveness of the developed methodology.

Conclusion. The practical implementation of the technology for the comprehensive development of coordination abilities in children with intellectual disabilities began with a pilot study and a survey of specialists. The results allowed for the identification of the algorithm implementation stages, which formed the basis of the technology. During the eight stages, changes in coordination indicators in the control and experimental groups are analyzed. High results are achieved in static balance, significant changes are observed in dynamic balance, spatial orientation, and the acquisition of motor rhythm. An important feature of the technology is the attention given to fine motor accuracy. Despite moderate changes in the coordination of complex movements, the results showed significant progress. The study confirmed the high effectiveness of the developed approach, which can be applied both in adaptive physical education and in sports activities for children with intellectual disabilities.

Keywords: coordination abilities, younger school-age children, technology, comprehensive development, intellectual disability

Acknowledgments. The author thanks Galina I. Deryabina, Lyudmila N. Voloshina, Viktor L. Kondakov, reviewers, editors, and correctors for valuable advice and comments.

Funding. The study had no external funding.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interests.

For citation: Kalmykov, D.A. (2025). Technology for the integrated development of coordination abilities in primary school children with mild mental retardation. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 234-241. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-234-241>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Вопросы социализации и физического развития детей с легкой степенью умственной отсталости остаются важными для специалистов в области адаптивного физического воспитания. Ключевым фактором их успешной адаптации является уровень развития двигательной активности и координационных способностей [1]. Исследования показывают, что у таких детей, помимо интеллектуальных нарушений, часто наблюдаются проблемы в управлении движениями, что влияет на их самостоятельность и качество жизни.

Координационные способности играют важную роль в физическом развитии, обес-

печивая согласованность движений, равновесие, точность и быстроту реакции [2, с. 21-24; 3]. У детей с интеллектуальными нарушениями эти способности могут быть недостаточно развиты, что затрудняет освоение двигательных навыков. Поэтому необходима эффективная технология комплексного развития координационных способностей.

Мы предлагаем углубленную разработку комплексного подхода, который эффективно развивает координацию и способствует улучшению физического и психоэмоционального развития детей.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В ходе исследования, исходя из поставленных целей и задач, были использованы

различные методики, включая анализ научных и документальных материалов, проведение педагогического эксперимента, тестирование, а также статистическую обработку экспериментальных данных. Эти подходы позволили произвести всесторонний анализ проблемы и объективно оценить эффективность технологии.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

При разработке технологии комплексного подхода развития координационных способностей использована структура, предложенная учеными и уточненная нами [2; 4]. Основой предложенной технологии является системный подход, который учитывает нейрофизиологические особенности данной категории детей и требует структурированного и поэтапного подхода к развитию координационных способностей. Важнейшими аспектами технологии являются соблюдение требований, дозировка нагрузок и последовательность выполнения упражнений, что обеспечивает эффективность и безопасность процесса обучения.

Алгоритм технологии включает четко регламентированные этапы, начиная с освоения базовых координационных навыков (точности мелкой моторики, равновесия) и заканчивая развитием более сложных двигательных умений, таких как согласование движений, ориентация в пространстве, дифференциация усилий и времени, а также быстрота реакции [5; 6]. Строгая последовательность выполнения упражнений играет решающую роль в обеспечении устойчивого прогресса у детей с легкой умственной отсталостью. Отклонения от установленной дозировки нагрузки и параметров упражнений могут негативно повлиять на равномерность и эффективность тренировки [7–10].

Для оценки эффективности предложенной технологии нами осуществлен педагогический эксперимент, в котором участвовали две группы: контрольная (далее – КГ) и экспериментальная (далее – ЭГ), состоящие каждая из 10 детей. На начальной стадии экс-

перимента были проанализированы медицинские карты участников, проведено тестирование координационных способностей различных видов, а также проверена однородность групп.

Обучение в контрольной группе проводилось по программе адаптивного физического воспитания, предназначенной для специальных коррекционных школ VIII вида. В рамках этой программы координационные способности развивались комплексно, без выделения отдельных видов.

В экспериментальной группе применялся дифференцированный подход, направленный на поэтапное и целенаправленное развитие отдельных видов координационных способностей у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Эксперимент состоял из восьми этапов, каждый из которых соответствовал одному из видов координационных способностей.

Предложенная технология предусматривает выполнение упражнений с конкретной дозировкой: 4–6 подходов по 6–12 повторений, что способствует безопасному и постепенному улучшению координационных способностей. Эта дозировка необходима для развития скорости реакции и точности движений, а также для адаптации детей к возрастающим требованиям без перегрузки центральной нервной системы. Важным элементом является соблюдение необходимого отдыха между подходами. Правильный интервал отдыха способствует восстановлению сил, предотвращает перегрузки и поддерживает оптимальный уровень концентрации и мотивации у детей.

Основной принцип предложенной технологии заключается в поэтапном, целенаправленном развитии отдельных видов координационных способностей с их постепенным «накладыванием» друг на друга. Такой принцип обеспечивает логичную и последовательную динамику формирования двигательных навыков.

В нашем исследовании средства были адаптированы для детей с легкой степенью умственной отсталости. Адаптация включала

максимальную наглядность при демонстрации тестовых упражнений, что обеспечивалось показом в различных плоскостях (фронтальной, сагиттальной) и зеркальным показом.

В настоящее время эксперимент завершен, что позволяет провести оценку результатов. Итоговые данные представлены в табл. 1 и на рис. 1.

Общая величина приростов исследуемых показателей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой по итогам эксперимента позволяет констатировать тот факт, что разработанная нами технология показала значительную эффективность, а цель нашла свое экспериментальное подтверждение. На рис. 1 представлены изменения результатов тестирования видов координацион-

Таблица 1

Изменение результатов тестирования видов координационных способностей
в контрольной и экспериментальной группах по окончании всего педагогического эксперимента
Table 1
Changes in the results of testing the types of coordination abilities
in the control and experimental groups at the end of the entire pedagogical experiment

№ п/п	Вид координационных способностей	Группа	Результаты первого тестирования, $x_{cp} \pm \Delta$	Результаты девятого тестирования, $x_{cp} \pm \Delta$	Прирост, %	Достоверность
1	Способность к проявлению точности мелкой моторики, балл	ЭГ	$3,55 \pm 0,81$	$4,78 \pm 0,34$	34,6	<0,05
		КГ	$3,61 \pm 1,01$	$3,99 \pm 0,87$	10,05	>0,05
2	Способность к произвольному и рациональному снижению напряжения мышц, балл	ЭГ	$3,00 \pm 0,66$	$4,77 \pm 0,35$	59,0	<0,05
		КГ	$3,02 \pm 0,59$	$3,59 \pm 0,84$	15,8	<0,05
3	Способность к сохранению и поддержанию равновесия (статического), с	ЭГ	$4,11 \pm 2,12$	$9,89 \pm 2,12$	140,6	<0,05
		КГ	$4,07 \pm 1,92$	$5,09 \pm 3,28$	25,0	>0,05
4	Способность к сохранению и поддержанию равновесия (динамического), с	ЭГ	$37,33 \pm 8,96$	$16,55 \pm 4,07$	55,6	<0,05
		КГ	$36,98 \pm 8,16$	$27,19 \pm 4,13$	24,4	<0,05
5	Способность к усвоению двигательного ритма, с	ЭГ	$2,07 \pm 0,88$	$0,84 \pm 0,07$	59,34	<0,05
		КГ	$2,08 \pm 0,76$	$1,66 \pm 0,36$	20,1	<0,05
6	Согласование движений тела и его частей в составе двигательного действия, с	ЭГ	$6,88 \pm 1,32$	$4,86 \pm 0,49$	29,3	<0,05
		КГ	$6,79 \pm 1,29$	$6,08 \pm 0,51$	10,4	>0,05
7	Способность к ориентированию в пространстве, м	ЭГ	$3,22 \pm 0,62$	$1,12 \pm 0,36$	65,2	<0,05
		КГ	$3,24 \pm 0,69$	$2,34 \pm 0,41$	27,7	<0,05
8	Способность к дифференцированию усилий, времени и пространства, см	ЭГ	$56,67 \pm 17,03$	$30,78 \pm 9,13$	45,7	<0,05
		КГ	$53,45 \pm 16,94$	$45,19 \pm 11,24$	15,4	>0,05
9	Способность к проявлению быстроты реагирования, см	ЭГ	$40,0 \pm 10,0$	$22,11 \pm 4,76$	45,1	<0,05
		КГ	$41,22 \pm 9,59$	$32,48 \pm 7,05$	21,2	<0,05

Источник: рассчитано и составлено автором по результатам тестирования видов координационных способностей.

Source: calculated and compiled by the author based on the results of testing the types of coordination abilities.

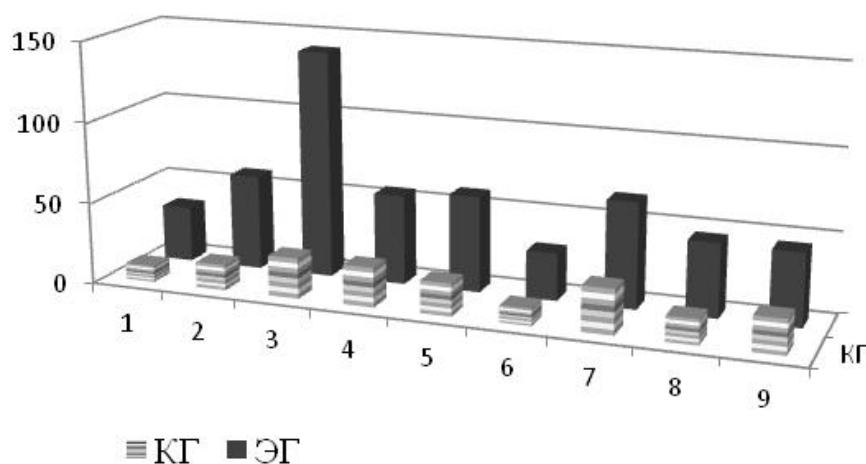


Рис. 1. Изменения показателей в экспериментальной и контрольной группах на основе разработанной технологии

Fig. 1. Changes in indicators in the experimental and control groups based on the developed technology

Источник: составлено автором на основании результатов тестирования в конце эксперимента.
Source: compiled by the author based on the test results at the end of the experiment.

ных способностей в контрольной и экспериментальной группах по окончании педагогического эксперимента (1–9 – виды координационных способностей в соответствии с табл. 1).

ВЫВОДЫ

В ходе восьми этапов технологии анализировались изменения координационных показателей в контрольной и экспериментальной группах.

Анализ данных показал значительные положительные изменения в развитии координационных способностей у детей экспериментальной группы. Наибольший прирост был зафиксирован в способности к сохранению статического равновесия (более 100 %) в ЭГ против 25,0 % в КГ.

Особенность технологии – интеграция работы над точностью мелкой моторики, которая является ключевым компонентом программы. Целенаправленная работа привела к приросту в 34,6 % в ЭГ, в то время как в КГ –

всего на 10,05 %. Это указывает на большую эффективность специально подобранных упражнений для развития координации движений кисти и пальцев.

Исследование выявило этапность реализации алгоритма. Высокий прогресс был отмечен в поддержании равновесия, пространственной ориентировки, усвоении ритма и снижении напряжения.

Способности к координации движений в сложных двигательных действиях также показали умеренные, но значительные улучшения. Результаты исследования подтверждают высокую эффективность комплексного подхода, лежащего в основе технологии.

Данные исследования имеют как теоретическую, так и практическую значимость, их можно применять как в адаптивном физическом воспитании, так и в спортивной деятельности для лиц с интеллектуальными нарушениями. Таким образом, технология комплексного развития координационных способностей для детей с легкой степенью умственной отсталости доказала свою эффективность.

Список источников

1. Альсуфьев Г.А. Развитие координационных способностей детей с умственной отсталостью // Трибуна ученого. 2020. № 12. С. 45-51.
2. Евсеев С.П., Евсеева О.Э. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре. Москва, 2017. 384 с.
3. Калмыков Д.А., Дерябина Г.И., Терентьева О.С., Лернер В.Л. Учет иерархичности использования средств формирования видов координационных способностей как необходимое условие совершенствования процесса их развития // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 175. С. 69-80. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-69-80>, <https://elibrary.ru/yartul>
4. Калмыков Д.А. Развитие координационных способностей у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью: комплексный подход // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2019. Т. 4. № 4. С. 34-42. <https://doi.org/10.24411/2500-0365-2019-14406>, <https://elibrary.ru/qoqxscu>
5. Ковалев Д.А. Особенности развития координационных способностей у детей школьного возраста посредством восточных единоборств // Инновационные формы и практический опыт физического воспитания детей и учащейся молодежи: сб. науч. ст. 10 Междунар. науч.-практ. конф. Витебск, 2023. С. 46-50. <https://elibrary.ru/aqfuvi>
6. Lee K. Enhancing motor performance and physical fitness in children with developmental coordination disorder through fundamental motor skills exercise // Healthcare. 2024. Vol. 12. P. 1-10. <https://doi.org/10.3390/healthcare12212142>
7. Frikha M., Alharbi R.S. Optimizing fine motor coordination, selective attention and reaction time in children: effect of combined accuracy exercises and visual art activities // Children (Basel). 2023. Vol. 10 (5). P. 1-13. <https://doi.org/10.3390/children10050786>
8. Park S.Bo., Ju Yu., Kwin H., Youm H., Ki M.J., Chung J. Effect of a cognitive function and social skills-based digital exercise therapy using IoT on motor coordination in children with intellectual and developmental disability // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19. № 24. P. 16499. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416499>, <https://elibrary.ru/isvnoj>
9. Alghadier M., Alhusayni A.I. Evaluating the efficacy of gross-motor-based interventions for children with developmental coordination disorder: a systematic review // Journal of Clinical Medicine. 2024. Vol. 13 (16). P. 1-16. <https://doi.org/10.3390/jcm13164609>
10. Tran H.T., Li Y.C., Lin H.Y., Lee S.D., Wang P.J. Sensory processing impairments in children with developmental coordination disorder // Children (Basel). 2022. Vol. 9 (10). P. 1-20. <https://doi.org/10.3390/children9101443>

References

1. Al'suf'ev G.A. (2020). Development of coordination abilities of children with mental retardation. *Tribuna uchenogo = Tribune of Scientists*, no. 12, pp. 45-51. (In Russ.)
2. Evseev S.P., Evseeva O.E. (2017). *Technologies of Physical Culture and Sports Activities in Adaptive Physical Culture*. Moscow, 384 p. (In Russ.)
3. Kalmykov D.A., Deryabina G.I., Terent'eva O.S., Lerener V.L. (2018). Accounting the hierarchy of using means of coordination abilities types formation as a necessary condition for improving the process of their development. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 23, no. 175, pp. 69-80. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-69-80>, <https://elibrary.ru/yartul>
4. Kalmykov D.A. (2019). Development of motor coordination abilities in children of primary school age with mental retardation: an integrated approach. *Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreatsiya = Physical Culture. Sport. Tourism. Motor Recreation*, vol. 4, no. 4, pp. 34-42. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2500-0365-2019-14406>, <https://elibrary.ru/qoqxscu>
5. Kovalev D.A. (2023). Features of development of coordination abilities in school-age children through oriental martial arts. *Sbornik nauchnykh statei 10 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*

«Innovatsionnye formy i prakticheskii opyt fizicheskogo vospitaniya detei i uchashcheisya molodezhi» = Collection of Scientific Articles of 10th International Scientific and Practical Conference “Innovative Forms and Practical Experience of Physical Education of Children and Students”. Vitebsk, pp. 46-50. (In Russ.)

<https://elibrary.ru/aqfuvi>

6. Lee K. (2024). Enhancing motor performance and physical fitness in children with developmental coordination disorder through fundamental motor skills exercise. *Healthcare*, vol. 12, pp. 1-10. <https://doi.org/10.3390/healthcare12212142>
7. Frikha M., Alharbi R.S. (2023). Optimizing fine motor coordination, selective attention and reaction time in children: effect of combined accuracy exercises and visual art activities. *Children (Basel)*, vol. 10 (5), pp. 1-13. <https://doi.org/10.3390/children10050786>
8. Park S.Bo., Ju Yu., Kwin H., Youm H., Ki M.J., Chung J. (2022). Effect of a cognitive function and social skills-based digital exercise therapy using IoT on motor coordination in children with intellectual and developmental disability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, no. 24, pp. 16499. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416499>, <https://elibrary.ru/isvnoj>
9. Alghadier M., Alhusayni A.I. (2024). Evaluating the efficacy of gross-motor-based interventions for children with developmental coordination disorder: a systematic review. *Journal of Clinical Medicine*, vol. 13 (16), pp. 1-16. <https://doi.org/10.3390/jcm13164609>
10. Tran H.T., Li Y.C., Lin H.Y., Lee S.D., Wang P.J. (2022). Sensory processing impairments in children with developmental coordination disorder. *Children (Basel)*, vol. 9 (10), pp. 1-20. <https://doi.org/10.3390/children9101443>

Информация об авторе

Калмыков Дмитрий Александрович, вице-президент, Федерация фехтования России, г. Москва, Российская Федерация; преподаватель, Центр фехтования Ильгара Мамедова, г. Химки, мкр. Новогорск, Московская область, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-5224-9903>
mr.kalmik@mail.ru

Поступила в редакцию 15.11.2024
Одобрена после рецензирования 07.02.2025
Принята к публикации 14.02.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Dmitry A. Kalmykov, Vice President, Russian Fencing Federation, Moscow, Russian Federation; Lecturer, Ilgar Mammadov Fencing Center, Khimki, microdistr. Novogorsk, Moscow Region, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-5224-9903>
mr.kalmik@mail.ru

Received 15.11.2024
Approved 07.02.2025
Accepted 14.02.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 94(47)

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-242-253>



О перенесении Острогожского окружного суда в г. Валуйки: 1870–1880-е гг.

Сергей Николаевич Подлесных 

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Тимирязева, 8
agera3@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. По мнению современных исследователей, процесс организации деятельности окружных судов изучен недостаточно полно. Одной из проблем в организации новых судебных учреждений после 1864 г. была проблема предоставления окружным судам зданий (помещений). В отсутствие подходящего для целей правосудия помещения нередко властями соответствующего города, который имел возможность разместить у себя суд, ставился вопрос о перенесении суда. Выявление механизма возможного перенесения окружных судов в Российской империи в пореформенное время анализируется на примере Острогожского окружного суда (цель настоящего исследования). Указанная цель обусловила постановку следующих задач: выявление общих причин возможного перенесения окружных судов; выявление основных причин проявления инициативы к переносу окружных судов со стороны городских властей; анализ основных проблем, связанных с организацией окружных судов.

Материалы и методы. Основными источниками исследования послужили следующие материалы: – архивные дела из фондов Государственного архива Воронежской области; нормативно-правовые акты, сборники правил и законов; материалы периодической печати; статистические и справочные издания. Методологической основой исследования послужили как общие, так и частные методы научного познания: метод структурного анализа, историко-сравнительный метод, историко-системный метод, формально-логический метод, иные методы научного познания.

Результаты исследования. По итогам проведенного исследования (по архивным материалам Острогожского окружного суда) были выявлены причины возможного перенесения окружных судов во второй половине XIX века. Выявлены основные причины проявления инициативы к переносу окружных судов со стороны местных городских властей. Анализ архивных материалов дал возможность установить основные проблемы, связанные с организацией окружных судов в Российской империи во второй половине XIX века, а также показал механизм возможного переноса окружных судов из одного города в другой.

Выводы. Инициатором переноса Острогожского окружного суда выступала Валуйская городская дума. Основной причиной проявленной инициативы со стороны Валуйской городской думы о перенесении Острогожского окружного суда в г. Валуйки был вопрос материальный. Решающим фактором для чиновников судебного ведомства в вопросе перенесения окружного суда были финансовые выгоды. Чиновники были готовы пренебречь принципом доступности суда для населения лишь бы финансовая составляющая в организации новых

судов была выгодна казне. Основными причинами к переносу окружных судов в Российской империи можно назвать следующие: 1) наличие (отсутствие) пригодных зданий (помещений) для целей правосудия; 2) географическое расположение города, где предполагалось разместить окружной суд.

Ключевые слова: окружной суд, судоустройство, судебная система, судейский корпус, судебная реформа 1864 г., Острогожск, Валуйки, перенесение окружных судов, городское самоуправление, Воронежская губерния

Благодарности. Автор выражает искреннюю благодарность анонимным рецензентам и редакции журнала «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», которые уделили свое время и предоставили ценные комментарии и предложения по улучшению статьи.

Финансирование. Автор не получал финансовой поддержки для написания данного исследования.

Вклад автора: С.Н. Подлесных – постановка проблемы исследования, сбор и обработка архивных материалов, анализ, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Подлесных С.Н. О перенесении Острогожского окружного суда в г. Валуйки: 1870–1880-е гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 242–253. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-242-253>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-242-253>

On the relocation of the Ostrogozhsky District Court to Valuyki: 1870–1880s

Sergey N. Podlesnykh 

Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G.F. Morozov
8 Timiryazev St., Voronezh, 394087, Russian Federation
agera3@yandex.ru

Abstract

Importance. According to modern researchers, the organizing the activities process of district courts has not been studied sufficiently. One of the problems in organizing new judicial institutions after 1864 was the problem of providing district courts with buildings (premises). In the premises absence suitable for the purposes of justice, the authorities of the corresponding city, which had the opportunity to accommodate the court, often raised the issue of transferring the court. The mechanism identification for the possible transfer of district courts in the Russian Empire in the post-reform period is analyzed using the Ostrogozhsk District Court example (the purpose of this study). This goal led to the following tasks formulation: general reasons identification for the possible district courts transfer; the main reasons identification for the initiative to transfer district courts on the part of city authorities; the main problems analysis associated with the district courts organization.

Materials and Methods. The main sources of the study are the following materials: archival files from the funds of the State Archives of the Voronezh Region; regulatory legal acts, rules and laws collections; periodicals; statistical and reference publications. The methodological basis of the study is both general and specific methods of scientific knowledge: the structural analysis method; historical-comparative method; historical-systemic method; formal-logical method; other methods of scientific knowledge.

Results and Discussion. Based on the results of the study (based on the Ostrogozhsk District Court archival materials), the reasons for the possible transfer of district courts in the second half of the 19th century are identified. The main reasons for the initiative to transfer district courts on the part of local city authorities are identified. The archival materials analysis made it possible to identify the main problems associated with the district courts organization in the Russian Empire in the second half of the 19th century, and also showed the mechanism for the possible district courts transfer from one city to another.

Conclusion. The transfer initiator of the Ostrogozhsk District Court was the Valuysk City Duma. The main reason for the initiative shown by the Valuysk City Duma to transfer the Ostrogozhsk District Court to the city of Valuyki was a material issue. The decisive factor for officials of the judicial department in the issue of transferring the district court was financial benefits. Officials were ready to neglect the principle of accessibility of the court for the population if only the financial component in the organization of new courts was profitable for the treasury. The main reasons for the transfer of district courts in the Russian Empire can be called the following reasons: 1) the presence (absence) of suitable buildings (premises) for the purposes of justice; 2) the geographic location of the city where it was supposed to place the district court.

Keywords: district court, judicial system, judicial corps, judicial reform of 1864, Ostrogozhsk, Valuyki, transfer of district courts, city self-government, Voronezh province

Acknowledgements. The author extends their sincere gratitude to the anonymous reviewer and the Editorial Board of the "Tambov University Review. Series: Humanities" Journal, who dedicated their time and provided valuable comments and suggestions to improve the paper.

Funding. The author received no financial support for this research.

Authors' Contribution: S.N. Podlesnykh – statement of the research problem, collecting and processing the archival material, analysis, writing – original draft preparation.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Podlesnykh, S.N. (2025). On the relocation of the Ostrogozhsky District Court to Valuyki: 1870–1880s. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 242-253. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-242-253>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Дореформенная судебная система России представляла собой «тяжеловесную конструкцию», которая зачастую строилась на противоречиях, путанице в законодательных актах. Отсутствие независимости от администрации превращало суд в придаток исполнительных органов власти [1, с. 10]. Основные положения судебной системы, установленные еще в 1775 г., пересмотру не подлежали [2, с. 235]. Судебная реформа 1864 г. полностью изменила судостроительство и судопроизводство Российской империи, введя новые институты и процессуальные принципы [3]. Давно назревавшие изменения по судебной части были начаты 20 ноября 1864 г. с обнародования новых Судебных уставов. Эти документы радикально изменили основ-

ные подходы к построению судебной системы в России, что не соответствовало самой сущности самодержавной власти [4, с. 21].

В соответствии с новым судостроительством Российская империя делилась на округа, которые возглавляли судебные палаты. Их создание потребовало достаточно много времени [5, с. 32]. В разное время в состав судебных округов входило от 3-х до 16-ти окружных судов.

Из современных исследователей вопросами организации деятельности окружных судов дореволюционной России занимаются такие ученые, как: Е.А. Ванькина [6], А.Г. Галкин [7], С.Ю. Заводюк [8], Л.Н. Зайцев [9], Е.А. Крестьянников [10], С.В. Шевченко и Л.Г. Свечникова [11] и др. Однако, несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных организации деятельности ок-

ружных судов в Российской империи, вопросы, связанные с перенесением окружных судов, специально практически не рассматривались.

Выявление механизма возможного переноса окружных судов во второй половине XIX века дает возможность проанализировать взаимодействие органов городского самоуправления с чиновниками судебного ведомства.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основными источниками исследования послужили следующие материалы:

- делопроизводственная документация, представленная архивными делами из фондов Государственного архива Воронежской области (ГАВО). Это фонды И-20 – Воронежская губернская земская управа, И-21 – Воронежское губернское по земским и городским делам присутствие;
- нормативно-правовые акты: документы из Полного собрания законов Российской империи (ПСЗРИ);
- материалы периодической печати: Воронежские губернские ведомости;
- статистические и справочные издания: Памятные книжки Воронежской губернии.

Методологической основой исследования послужили как общие, так и частные методы научного познания: метод структурного анализа, который позволил оценить изменения в судебной системе Российской империи во второй половине XIX века; историко-сравнительный метод, с помощью которого в исследовании путем сравнения данных о деятельности окружных судов, выявленных в архивных документах, делаются общие и частные выводы; историко-системный метод, который позволил в комплексе выявить и проанализировать общие причины возможного перенесения окружных судов; формально-логический метод, который позволил проанализировать действующее законодательство Российской империи второй половины 1860-х гг.; в исследовании

также использовались иные методы научного познания.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Современники писали, что «вопрос о разделении на судебные округа и размещении окружных судов представлял также немало затруднений. Почти все более или менее значительные города заявляли претензию иметь у себя окружные суды и вызывались на денежные и иные пожертвования. Отчаянная борьба завязалась, например, между Бежецком и Кашином из-за места будущего окружного суда»¹.

Первые судебные палаты были открыты в Санкт-Петербурге и Москве в 1866 г. По новому судебному устройству Воронежская губерния входила в состав Харьковской судебной палаты, которая была открыта 16 ноября 1867 г. В Воронежской губернии образовывалось два окружных суда: Воронежский и Острогожский, которые были торжественно открыты 26 ноября и 28 ноября 1867 г. соответственно, а свою практическую деятельность начали 15 декабря 1867 г.²

Все окружные суды в Российской империи делились на четыре разряда. Острогожский окружной суд был судом 4-го разряда³. Суды 4-го разряда учреждались в уездных городах, «если в губернии находилось два и более окружных суда» [12, с. 91]. Компетенция окружных судов была достаточно широкой. Ю.А. Калинин отмечает, что «компетенция российского окружного суда была исключительно разносторонней» [13, с. 113].

По мнению современных исследователей, «сам процесс формирования «новых судов» изучен недостаточно» [14, с. 10]. Одной из проблем в организации новых судебных учреждений после 1864 г. была проблема предоставления окружным судам зданий

¹ Джанишев Г.А. Страница из истории судебной реформы. Д.Н. Замятин. Москва: Типо-лит. И.Н. Кушнерова и Ко, 1883. С. 72.

² Воронежские губернские ведомости. 1867. № 92. С. 2; Там же. № 94. С. 2.

³ ГАВО (Государственный архив Воронежской области). Ф. И-20. Оп. 1. Д. 217. Л. 26.

(помещений). Судейский корпус надо было где-то размещать, также было необходимо иметь залы для проведения судебных заседаний. Губернские города, где размещались окружные суды, еще как-то могли справиться с указанной проблемой. Особо тяжело было окружным судам, которые размещались в уездных городах. Уездные центры, как правило, были небольшими городами с незначительными финансовыми возможностями. Одним из таких уездных городов Российской империи, в котором, в соответствии с новой системой судостроительства, размещался окружной суд, был г. Острогожск Воронежской губернии.

Острогожск из всех уездных городов Воронежской губернии по нескольким причинам принял у себя окружной суд. Такими основными причинами являются: численность населения, географическое положение, количество зданий.

На 1870 г. в Острогожске проживало 9904 человека. На указанный год Острогожск был вторым после Воронежа (44955 человек) городом губернии по численности населения. В соперничавшем с Острогожском за право разместить у себя окружной суд г. Валуйки на тот же год проживало 6070 человек⁴.

Исходя из географического положения Острогожск также выигрывал у Валук. Острогожский окружной суд распространял свою юрисдикцию на следующие уезды Воронежской губернии: Острогожский, Бирюченский, Валуйский, Павловский, Богучарский. Таким образом, Воронежская губерния, согласно судебной юрисдикции двух окружных судов, была разделена на две части: северную – Воронежский окружной суд, южную – Острогожский окружной суд. Наиболее выгодное географическое расположение относительно центра южной части губернии было у Острогожска и Павловска. Валуйки же располагались в самой западной части юга Воронежской губернии.

⁴ Памятная книжка Воронежской губернии на 1870–1871 гг. Воронеж: Типогр. губ. правл., 1871. С. 40–41.

Анализ статистики показывает, что г. Острогожск в сравнении с иными уездными городами Воронежской губернии имел лидирующую позицию по количеству зданий. Если посмотреть на статистику 1870 г., то картина по числу зданий в Острогожске и Валуйках выглядела следующим образом:

– г. Острогожск: казенных зданий – 11 каменных, 9 деревянных; частных зданий – 40 каменных, 966 деревянных;

– г. Валуйки: казенных зданий – 2 каменных, 1 деревянное; частных зданий – 7 каменных, 1030 деревянных⁵.

Таким образом, на наш взгляд, выбор г. Острогожск как центра окружного суда юга Воронежской губернии был вполне закономерным.

Механизм перенесения окружных судов из одного города в другой в пореформенное время конкретно нормативно не был прописан в российских законодательных актах. Что касается определения зданий под судебные места, то в ст. 137 Учреждения судебных установлений 1864 г. было лишь записано следующее: «Судебные места имеют свои заседания в назначенных для сего зданиях»⁶.

14 декабря 1871 г. Валуйская городская дума, выслушав доклад городской управы о неудобствах здания, в котором находится Острогожский окружной суд, и о выгодах, которые могут быть при перемещении окружного суда в г. Валуйки, постановила ходатайствовать перед Правительством о переводе Острогожского окружного суда в г. Валуйки. В этой связи Валуйская городская дума принимала на себя следующие обязательства:

- 1) устроить за свой счет в Валуйках необходимое помещение для суда 3-го разряда;
- 2) предоставить в полное распоряжение Правительства дом на все время существования суда;

⁵ Памятная книжка Воронежской губернии на 1870–1871 гг. Воронеж: Типогр. губ. правл., 1871. С. 64.

⁶ Учреждение судебных установлений от 20 ноября 1864 г. // ПСЗРИ. Собр. II. Отделение II. Т. XXXIX. № 41475. С. 191.

3) снабдить предоставляемый дом необходимой мебелью и принять на свой счет ремонт дома на 10 лет;

4) выдать на подъем суда прогонные и суточные деньги и перевести на свой счет архивы как окружного суда, так и нотариата⁷.

Необходимо отметить, что Валуйская городская дума не обязывалась предоставить в собственность Правительства в лице министерства юстиции дом в Валуйках для целей правосудия. Речь шла только о предоставлении в полное распоряжение, если быть точнее – пользование.

Безусловно, те условия, на которых Валуйская городская дума обязывалась разместить в своем городе окружной суд, были более чем привлекательными. В то время, когда у Правительства крайне не хватало финансов на обустройство новых судебных помещений, городские власти возлагали на себя обязанности полного обустройства окружного суда. Вопрос «приискания удобных и приличных помещений для новых судебных учреждений» стал одним из важнейших вопросов в ряду подготовительных мер, касавшихся введения в действие Судебных уставов от 20 ноября 1864 г.⁸

К примеру, историк Е.А. Крестьянников так описывает состояние помещений судебных учреждений Западной Сибири в XIX – начале XX века: «Антресолы, флигели, конюшни, купеческие дома, театры – туда нередко помещались суды. С правосудием, бывало, соседствовали грязь, окурки, скверные запахи, сырость, винные пары, плесень и трещины, его оскорбляли, выгоняя, располагая «в линию» и в стойлах, ограничивая саженями, комнатами, обветшалыми постройками и чужой мебелью, оно размывалось дождевыми и грунтовыми водами, посыпалось штукатуркой, мерзло, обдувалось сквозняком, существовало на грани возгорания, душилось электрическими шнурами, иногда

ремонтировалось и только начинало приобретать собственный угол» [15, с. 68].

Нужные по указанным обязательствам деньги Валуйская городская дума планировала позаимствовать у Валуйского городского банка.

В письме воронежского губернатора Д.Ф. Кованько в Воронежскую губернскую земскую управу от 19 ноября 1872 г. отмечалось, что председатель Острогожского окружного суда «вполне разделяет такое ходатайство Валуйского городского общества». Председатель окружного суда Н.М. Лобковский основывался на следующих соображениях:

1. «Здание окружного суда уступлено Правительству Острогожским обществом в 1864 г. только на 10 лет, из которых почти половина уже истекла»;

2. «Означенное здание так дурно было приспособлено для окружного суда, что до настоящего времени не принято, и что дальнейшее пребывание в нем окружного суда без капитальных переделок, требующих со стороны казны значительных издержек, едва ли возможно»;

3. «В случае перевода в г. Валуйки суд приблизится к населению его округа, несмотря на то, что будет находиться к прочим городам округа на том же расстоянии, как и теперь, потому что, находясь в Валуйках, он со всех сторон будет окружен местностью его округа, тогда как Острогожск находится на самом краю своего округа на границе округа Воронежского окружного суда, вследствие чего с перемещением суда до некоторой степени уменьшатся судебные издержки не только для населения, но и для казны, на которую падает большая часть расходов по производству уголовных дел по причине несостоятельности обвиняемых»;

4. «Переход Острогожского окружного суда в г. Валуйки не только не требует со стороны казны никаких расходов, но, напротив, даже уменьшатся сметные расходы»⁹.

⁷ ГАВО. Ф. И-20. Оп. 1. Д. 217. Л. 5.

⁸ Министерство юстиции за сто лет. 1802–1902: Исторический очерк. Санкт-Петербург: Сенат. тип., 1902. С. 100.

⁹ ГАВО. Ф. И-20. Оп. 1. Д. 217. Л. 5об.

Из всех соображений председателя Острогожского окружного суда Н.М. Лобковского, на наш взгляд, наиболее спорным является третье утверждение, то есть преимущество г. Валуйки перед г. Острогожск в географическом расположении на карте Острогожского окружного суда. Именно поэтому 12 октября 1873 г. Острогожская уездная земская управа в своем письме в Воронежскую губернскую земскую управу разъясняла географическое положение г. Острогожска и г. Валук в отношении судебного округа: «В исполнение же постановления Собрания о разъяснении географического положения г. Острогожск и г. Валук в отношении судебного округа уездная управа имеет честь препроводить при сем для наглядного соображения карту 5 уездов Воронежской губернии, состоящих в ведомстве Острогожского окружного суда с указанием больших почтовых дорог и Воронежско-Ростовской железной дороги»¹⁰.

Прокурор Харьковской судебной палаты Н.С. Писарев, на заключение которого вопрос о перенесении окружного суда был препровожден департаментом министерства юстиции, отвечал, что «находит также перевод окружного суда из Острогожска в Валуйки полезным в интересах казны и не представляющим поводов к предположению о каких-либо неудобствах для правосудия и для жителей Острогожского округа»¹¹.

Таким образом, ходатайство Валуйской городской думы о перенесении Острогожского окружного суда было поддержано председателем Острогожского окружного суда и прокурором Харьковской судебной палаты. Основной причиной к таковому представители судебного ведомства называли очевидные выгоды для казны.

Имея в виду географическое расположение Валук относительно расстояний до всех уездов Воронежской губернии, входящих в юрисдикцию Острогожского окружного суда, Воронежская губернская земская управа не поддержала ходатайство Валуйской го-

родской думы о перенесении окружного суда, указывая в своем докладе следующее: «Перенесение окружного суда в г. Валуйки не могло бы составить неудобств для весьма отдаленного от г. Валук Богучарского уезда (центр г. Богучара верст на 275–280), если бы Богучарский уезд был присоединен к округу Воронежского окружного суда, что весьма удобно при Ростовской железной дороге; в противном же случае перенесение суда из Острогожска в Валуйки для Богучарского уезда создаст чрезвычайные затруднения вследствие отдаленности»¹². Те же самые соображения губернская управа высказала относительно Павловского уезда¹³.

Со своей стороны министр юстиции К.И. Пален указал, что «для вполне правильного разрешения возбужденного Валуйской городской думой ходатайства было бы в настоящее время весьма полезно иметь в виду мнение по сему предмету Воронежского губернского земского собрания и согласно с сим граф фон-дер-Пален просит предложить все изъяснения обстоятельства на рассмотрение означенного собрания»¹⁴. В этой связи воронежский губернатор Д.Ф. Кованько 19 ноября 1873 г. просил губернскую земскую управу передать означенное дело на обсуждение предстоящего очередного губернского земского собрания.

Губернское земское собрание, изучив ходатайство Валуйской городской думы, признало следующее.

1. К обсуждению вопроса о перенесении окружного суда необходимо привлечь все земские собрания, уезды которых входят в состав Острогожского окружного суда.

2. Разрешить ходатайство Валуйской городской думы в губернском земском собрании невозможно, «так как большее число губернских гласных с условиями местности незнакомо».

3. Передать ходатайство Валуйской городской думы на предварительное заключение уездных земских собраний тех уездов,

¹² Там же. Л. 9.

¹³ Там же. Л. 23.

¹⁴ Там же. Л. 6.

которые входят в состав Острогожского окружного суда¹⁵.

Из пяти уездных земских собраний два поддерживали ходатайство Валуйской городской думы (Валуйское, Бирюченское собрания), а три собрания отказали (Острогожское, Павловское, Богучарское собрания)¹⁶.

Разумеется, острогожские гласные были против перенесения окружного суда в г. Валуйки. Острогожское уездное земское собрание поддержало Острогожская земская уездная управа: «представляя вышеизложенное на обсуждение земского собрания, уездная управа позволяет себе высказаться за ущерб для жителей Острогожского уезда при учреждении окружного суда в г. Валуйках, и предложить собранию, в случае удовлетворения настоящего желания Валуйской городской думы ходатайствовать пред правительством о присоединении Острогожского уезда к ведомству Воронежского окружного суда, в том внимании, что проезд в г. Воронеж лицам имеющим дела в Окружном суде, более удобен, нежели в г. Валуйки, так как Воронежско-Ростовская железная дорога проходит через весь уезд, причем Ростовский поезд прибывает в Воронеж в 9 часов утра и отходит в 9 часов по полудни, что дает возможность отправляющимся на короткий срок в течение суток возвратиться домой, исполнив необходимое по Окружному суду, между тем как г. Валуйки отстоит от северной части Острогожского уезда слишком на 200 верст, притом существующие земские станции в уезде не доступны для получения лошадей частными лицами, а дорожные сооружения на почтовом тракте от г. Острогожска до г. Валук в дождливые осень и весну почти не проезжны»¹⁷.

Как видно из решений уездных земских собраний, для уездных гласных в вопросе переноса окружного суда главной причиной одобрения/неодобрения ходатайства Валуйской городской думы была доступность суда для населения, то есть уездные собрания

учитывали только расстояние и наличие путей сообщения, а не финансовые выгоды.

Обсудив ходатайство Валуйской городской думы о перенесении Острогожского окружного суда в г. Валуйки во всех компетентных инстанциях, данное дело несколько приутихло. В конечном итоге окружной суд все-таки остался в Острогожске. Однако Валуйская городская дума от своего ходатайства не отказалась, а вопрос о перенесении окружного суда остался в подвешенном состоянии до конца 1880-х гг.

Основной причиной возможного перенесения окружного суда являлись неважные условия размещения суда в Острогожске. Поэтому, чтобы оставить окружной суд в Острогожске, о чем сделало свое заключение Острогожское уездное земское собрание в 1873 г., было необходимо решить вопрос со зданием суда. В течение семнадцати лет после возбуждения Валуйской городской думой ходатайства о перенесении окружного суда вопрос со зданием суда в Острогожске так и не был решен.

Здание, в котором размещался в Острогожске окружной суд, было передано решением городских властей от 24 июля 1866 г. в пользование судебного ведомства. Был оговорен срок пользования – 10 лет¹⁸. Получалось, что в 1876 г. окружной суд фактически должен был съехать из дома, принадлежащего городу, подыскав себе новое место. Однако в Острогожске попросту не было свободных помещений под окружной суд. Более того, еще 31 декабря 1873 г. губернская управа писала воронежскому губернатору о заключении губернского земского собрания, что «суд IV разряда, к которому принадлежит Острогожский окружной суд, не представляет по своему численному составу возможности к удовлетворению потребностей своего округа» и просила об этом довести до сведения министра юстиции¹⁹. Иными словами, воронежское губернское земское собрание ходатайствовало о переводе Острогожского окружного суда из IV-го разряда в

¹⁵ ГАВО. Ф. И-20. Оп. 1. Д. 217. Л. 15об.

¹⁶ Там же. Л. 23об.-24об.

¹⁷ Там же. Л. 1-2.

¹⁸ ГАВО. Ф. И-21. Оп. 1. Д. 199. Л. 3.

¹⁹ ГАВО. Ф. И-20. Оп. 1. Д. 217. Л. 26.

III-й разряд, что влекло за собой увеличение штата судейского корпуса и канцелярии суда. Таким образом, помещений под окружной суд требовалось бы еще больше. В этой связи городское общество 28 декабря 1866 г. принимает новое решение. Окружной суд может размещаться в здании, принадлежащем городу, до тех пор, пока в Острогожске будет находиться окружной суд²⁰.

В вопросе с передачей здания в Острогожске, в котором размещался окружной суд, в собственность судебного ведомства в том числе влияло весьма слабое финансовое положение города. Как видно из письма министерства внутренних дел в адрес воронежского губернатора А.В. Богдановича от 21 апреля 1888 г., расходы города превышали его доходы. Хозяйственный департамент министерства внутренних дел писал в 1888 г.: «Причем за городом числится 14 тыс. руб. в недоимке по пособию казне на содержание местной прогимназии, о рассрочке уплаты коих городом возбуждено ходатайство пред министерством внутренних дел»²¹.

В 1886 г. председатель Острогожского окружного суда В.Н. Бестужев-Рюмин просил городского голову «предложить городской думе, не найдет ли она возможным уступить принадлежащий городу дом, занятый окружным судом, в собственность министерства юстиции»²². Городская дума рассмотрела данный вопрос 16 сентября 1886 г. и пришла к следующему заключению.

1. «Существование суда в Острогожске приносит населению несомненную экономическую выгоду».

2. «Влияние окружного суда, группирующего около себя лучшие по местным условиям интеллигентные силы, благотворно отражается в воспитательном отношении на городское население».

3. «Городское общество при открытии окружного суда в Острогожске, уступив с полной готовностью в безвозмездное пользование суда городское здание, и в настоящее

время согласно было бы уступить здание даже и в собственность министерства юстиции, если бы не являлось сомнения в возможности перевода окружного суда или закрытия его».

4. «В случае перевода или закрытия окружного суда в Острогожске городское общество одновременно лишится и собственного дома, и экономических выгод, доставляемых судом, и интеллектуального воздействия суда на местную среду»²³.

На основании вышеуказанного «ввиду возможности перевода суда из Острогожска» городская дума уступить в собственность министерства юстиции здание «не решается»²⁴.

Как видно из решения городской думы от 16 сентября 1886 г., острогожские гласные очень хорошо понимали все выгоды, которые возможны от пребывания окружного суда в их городе. Отметим, что чисто экономическую выгоду от нахождения окружного суда в Острогожске понимали также в местной городской управе. 4 июня 1888 г. Острогожская городская управа доносила воронежскому губернатору А.В. Богдановичу: «...кроме той пользы и выгоды, какие изложены в постановлении городской думы 18 сентября 1886 г., нахождение суда в Острогожске приносит как населению, так и городским доходам несомненную выгоду, которая состоит в том: чины судебного ведомства проживают в Острогожске более 60 тыс. руб. в год и более этой суммы проживают также лица, приезжающие в Острогожск по делам, а в доход города с 1868 и по 1888 год поступило от острогожских нотариусов около 29 тыс. руб.»²⁵.

В 1887 г. министр юстиции Н.А. Манасеин уведомил председателя Острогожского окружного суда об отсутствии намерений закрывать или переводить окружной суд в другой город²⁶. После заверений министра юстиции городская дума на заседании 3 января 1888 г. единогласно постановляет: «Уступить безвозмездно в собственность мини-

²⁰ ГАВО. Ф. И-21. Оп. 1. Д. 199. Л. 3об.

²¹ Там же. Л. 1об.

²² Там же. Л. 3об.-4.

²³ Там же. Л. 4-4об.

²⁴ Там же. Л. 4об.

²⁵ Там же. Л. 6.

²⁶ Там же. Л. 5.

стерства юстиции городское здание, занимаемое ныне окружным судом, и вместе с тем уступить также безвозмездно в собственность того же министерства и часть городского места, необходимого для новой пристройки»²⁷.

О безвозмездной передаче земством здания в Острогожске под окружной суд министр юстиции Н.А. Манасеин в январе 1889 г. делал доклад императору Александру III. После чего Острогожской городской думе была объявлена монаршая благодарность²⁸.

ВЫВОДЫ

Таким образом, основной причиной проявленной инициативы со стороны Валуйской городской думы о перенесении Острогожского окружного суда в г. Валуйки был вопрос материальный. В свою очередь именно выгоды для казны стали решающим фактором для чиновников судебного ведомства в вопросе перенесения окружного суда. Чиновники были готовы пренебречь принципом доступности суда для населения, лишь бы финансовая составляющая в организации новых судов была выгодна казне. В этой связи перенесение Острогожского окружного суда в г. Валуйки является яркой иллюстра-

цией противоречия двух судеустройственных принципов, в том числе положенных в основу реализации судебной реформы 1864 г. – принцип доступности суда для населения и материально-финансовой целесообразности открытия судов в конкретной местности.

Основными причинами к переносу окружных судов в Российской империи можно назвать следующие причины:

- 1) наличие (отсутствие) пригодных зданий (помещений) для целей правосудия;
- 2) географическое расположение города, где предполагалось разместить окружной суд.

Отсутствие пригодных зданий (помещений) для окружных судов одновременно можно рассматривать и как причину к переносу суда в другой город, и как проблему в организации деятельности окружных судов.

Зная об острой нужде окружного суда в своем помещении, Валуйская городская дума на этой волне решала задачи в деле развития своего города как центра притяжения интеллигенции, культуры. Данная ситуация в том числе показывает, насколько новые суды в рамках стартовавшей с 1864 г. реформы стали авторитетными государственными учреждениями, а судейский корпус в сравнении с дореформенным временем получил уважение и особое внимание со стороны российской общественности.

²⁷ ГАВО. Ф. И-21. Оп. 1. Д. 199. Л. 5об.

²⁸ Там же. Л. 16.

Список источников

1. Карнишина Н.Г. Судебная система Российской империи в середине 19 века (к 150-летию принятия судебных уставов 1864 года) // Российская судебная реформа: история и современность (к 150-летию принятия судебных уставов 1864 года): сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2015. С. 3-10. <https://elibrary.ru/twgjlv>
2. Тростянский А.Г. Судебная система дореформенной провинциальной России в 1840–1860-х гг. (по материалам Самарской и Пензенской губерний) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Вып. 7 (87). С. 234-240. <https://elibrary.ru/msvjtp>
3. Биюшкина Н.И. Принципы правосудия по судебной реформе 1864 года в Российской империи // Юридическая техника. 2020. № 14. С. 102-105. <https://elibrary.ru/rmjxxr>
4. Деревскова В.М. Пространственно-временные проблемы реализации судебной реформы 1864 г. // Сибирский юридический вестник. 2014. № 4 (67). С. 21-28. <https://elibrary.ru/tedotf>
5. Морозова А.С. Судебная палата как суд апелляционной инстанции в конце XIX – начале XX в. // Вестник Омского университета. Серия: Право. 2018. № 1 (54). С. 31-34. <https://doi.org/10.25513/1990-5173.2018.1.31-34>, <https://elibrary.ru/yuudyi>

6. Ванькина Е.А. Организация и деятельность окружного суда в провинциях Российской империи // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 11-2. С. 11-16. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2023.11-2.07>, <https://elibrary.ru/yqkbht>
7. Галкин А.Г. Внутреннее устройство и специфика деятельности окружных судов пореформенной России (на примере Екатеринодарского окружного суда) // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 7. С. 19-30. <https://elibrary.ru/ofwjtz>
8. Заводюк С.Ю. Казанский окружной суд: особенности организации и деятельности во второй половине XIX в. // Наука и культура России. 2017. Т. 1. С. 5-8. <https://elibrary.ru/zsvunh>
9. Зайцев Л.Н. Костромской окружной суд: образование и деятельность (1871–1917 гг.) // Историческая память и духовный опыт формирования российской государственности. Возрождение святыни: Костромской кремль: сб. тр. 6 Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 2023. С. 24-27. <https://elibrary.ru/zkqysi>
10. Крестьянников Е.А. Условия создания Новониколаевского окружного суда (конец XIX – первые десятилетия XX в.) // Российская история. 2022. № 6. С. 186-195. <https://doi.org/10.31857/S0869568722060188>, <https://elibrary.ru/mnuvld>
11. Шевченко С.В., Свечникова Л.Г. Ставропольский окружной суд в системе судебной власти Российской империи. Ставрополь, 2010. 155 с. <https://elibrary.ru/qrpqvh>
12. Сапунков А.А. Общие суды Российской империи: актуальный исторический опыт // 30 лет современной России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Омск, 2022. С. 89-92. <https://elibrary.ru/didksy>
13. Калинин Ю.А. Функции и компетенция окружных судов России во второй половине XIX – начале XX в. Страницы истории // Право и образование. 2007. № 5. С. 109-113. <https://elibrary.ru/kutpnr>
14. Сапунков А.А. Формирование системы общих судов Российской империи: Санкт-Петербургский судебный округ в период формирования и реорганизации 1865–1878 гг. // Сибирский юридический вестник. 2020. № 4 (91). С. 10-18. <https://doi.org/10.26516/2071-8136.2020.4.10>, <https://elibrary.ru/onntlv>
15. Крестьянников Е.А. Помещения судебных учреждений Западной Сибири в XIX – начале XX в. // Вопросы истории. 2015. № 10. С. 58-70. <https://elibrary.ru/vrbylf>

References

1. Karnishina N.G. (2015). The juridical system of Russian Empire to the middle of XIX century (to the 150 year of juridical statutes of 1864). *Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Rossiiskaya sudebnaya reforma: istoriya i sovremennost' (k 150-letiyu prinyatiya sudebnykh ustavov 1864 goda)» = Collection of Articles of International Scientific and Practical Conference “Russian Judicial Reform: History and Modernity (on the 150th Anniversary of the Adoption of the Judicial Statutes of 1864)”*. Penza, pp. 3-10. (In Russ.) <https://elibrary.ru/twgjvh>
2. Trostyanskii A.G. (2010). The judicial system of the pre-reform provincial Russia in 1840–1860 (according to materials of Samara and Penza provinces). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, issue 7 (87), pp. 234-240. (In Russ.) <https://elibrary.ru/msvjtp>
3. Biyushkina N.I. (2020). Principles of justice on the judicial reform of 1864 in the Russian Empire. *Yuridicheskaya tekhnika*, no. 14, pp. 102-105. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rmjxjr>
4. Derevskova V.M. (2014). Spatiotemporal problems of 1864 judicial reform. *Sibirskii yuridicheskii vestnik = Siberian Law Herald*, no. 4 (67), pp. 21-28. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tedotf>
5. Morozova A.S. (2018). Trial chamber as court of the appeal instance at the end of XIX – the beginning of the XX centuries. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Pravo = Herald of Omsk University. Series Law*, no. 1 (54), pp. 31-34. (In Russ.) <https://doi.org/10.25513/1990-5173.2018.1.31-34>, <https://elibrary.ru/yyudyi>
6. Van'kina E.A. (2023). Organization and activity of the District Court in the provinces of the Russian Empire. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki = Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series “Humanities”*, no. 11-2, pp. 11-16. (In Russ.) <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2023.11-2.07>, <https://elibrary.ru/yqkbht>
7. Galin A.G. (2011). Internal structure and nature of District Courts activities of post reform Russia (Ekaterinodar District Court taken as an example). *Nauchnye problemy humanitarnykh issledovaniy*, no. 7, pp. 19-30. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ofwjtz>

8. Zavodyuk S.Yu. (2017). Kazan District Court: features of its organization and activities in the second half of the 19th century. *Nauka i kul'tura Rossii*, vol. 1, pp. 5-8. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zsvunh>
9. Zaitsev L.N. (2023). Kostroma District Court: education and activity (1871–1917). *Sbornik trudov 6 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Istoricheskaya pamyat' i dukhovnyi opyt formirovaniya rossiiskoi gosudarstvennosti. Vozrozhdenie svyatyni: Kostromskoi kreml'» = Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference “Historical Memory and Spiritual Experience of the Formation of Russian Statehood. Rebirth of the Shrine: Kostroma Kremlin”*. Kostroma, pp. 24-27. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zkqysi>
10. Krest'yannikov E.A. (2022). Conditions for the creation of the Novonikolaevsk District Court (late 19th – first decades of the 20th century). *Rossiiskaya istoriya = Russian History*, no. 6, pp. 186-195. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S0869568722060188>, <https://elibrary.ru/mnuvld>
11. Shevchenko S.V., Svechnikova L.G. (2010). *Stavropol District Court in the judicial system of the Russian Empire*. Stavropol, 155 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qrpvxh>
12. Sapunkov A.A. (2022). General Courts of the Russian Empire: current historical experience. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «30 let sovremennoi Rossii» = Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference “30 Years of Modern Russia”*. Omsk, pp. 89-92. (In Russ.) <https://elibrary.ru/didksy>
13. Kalinkin Yu.A. (2007). Functions and competence of the District courts of Russia in the second half of the 19th – early 20th centuries. *Pages of history. Pravo i obrazovanie = Law and Education*, no. 5, pp. 109-113. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kutpnr>
14. Sapunkov A.A. (2020). Formation of the system of General Courts of the Russian Empire: St. Petersburg judicial District during the formation and reorganization of 1865–1878. *Sibirskii yuridicheskii vestnik = Siberian Law Herald*, no. 4 (91), pp. 10-18. (In Russ.) <https://doi.org/10.26516/2071-8136.2020.4.10>, <https://elibrary.ru/onntlv>
15. Krest'yannikov E.A. (2015). The premises of the judicial institutions of Western Siberia in the XIX – early XX century. *Voprosy istorii*, no. 10, pp. 58-70. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vrblyf>

Информация об авторе

Подлесных Сергей Николаевич, кандидат юридических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук, Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова, г. Воронеж, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0009-0001-2613-5777>
agera3@yandex.ru

Поступила в редакцию 29.10.2024
Одобрена после рецензирования 21.01.2025
Принята к публикации 14.02.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Sergey N. Podlesnykh, Cand. Sci. (Law), Associate Professor of the Social and Humanitarian Sciences Department, Voronezh State Forestry Engineering University named after G.F. Morozov, Voronezh, Russian Federation.
<https://orcid.org/0009-0001-2613-5777>
agera3@yandex.ru

Received 29.10.2024
Approved 21.01.2025
Accepted 14.02.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья

УДК 94(47).081/083(094.8)+929.651/.653+930

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-254-265>



Дела об оскорблении Величества как исторический источник в современной отечественной историографии

Константин Владимирович Самохин 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106

kon-sam@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Дела об оскорблении Величества предоставляют достаточно широкие возможности для изучения монархических настроений российского социума, что, в частности, может помочь определить эффективность модернизационных процессов в поздней Российской империи. При этом высокой степенью актуальности будут обладать вопросы выявления специфики и формирования методологии изучения указанной выше судебно-следственной документации. Цель исследования – провести анализ современных публикаций, в которых российские ученые определяют дела об оскорблении Величества как главный объект, либо как основу источниковой базы своей работы с целью выявления характерных особенностей данной судебно-следственной документации как исторического источника.

Материалы и методы. Акцентируется внимание на рассмотрении трудов современных отечественных историков, в которых дела об оскорблении Величества являются либо основным объектом исследования, либо одним из главных исторических источников. Главный принцип изучения указанных работ – хронологический: он позволяет определить динамику проведенного учеными источниковедческого анализа в ретроспективном плане.

Результаты исследования. Рассмотрены принципы обработки информации и классификации дел об оскорблении Величества. Этот аспект изучения в целом дает представление об особенностях и возможных способах исследования данной судебно-следственной документации. Выявлены точки зрения современных отечественных исследователей на определение начала девальвации принципа монархизма в массовом сознании российского общества.

Выводы. Дела об оскорблении Величества необходимо признать массовым и достаточно достоверным историческим источником. Сведения из них могут быть обработаны по различным критериям количественного и качественного анализа. Однако полную картину о динамике принципа монархизма в российской ментальности с опорой только на этот вид судебно-следственной документации составить не представляется возможным.

Ключевые слова: оскорбление Величества, судебно-следственные дела, исторический источник, современная российская историография, период поздней империи, принцип монархизма, российская ментальность, теория модернизации

Благодарности: Автор выражает искреннюю благодарность анонимным рецензентам, которые уделили свое время и предоставили ценные комментарии и предложения по улучшению рукописи.

Финансирование. Работа выполнена без внешних источников финансирования.

Вклад автора: К.В. Самохин – постановка проблемы исследования, разработка методологии, написание черновика рукописи, обзор современных исследований по проблеме, формулировка выводов и результатов исследования.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Самохин К.В. Дела об оскорблении Величества как исторический источник в современной отечественной историографии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 254-265. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-254-265>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-254-265>

Insulting cases of Majesty as a historical source in modern Russian historiography

Kostantin V. Samokhin 

Tambov State Technical University

106 Sovetskaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

kon-sam@yandex.ru

Abstract

Importance. Insulting cases of Majesty provide fairly broad opportunities for the monarchist sentiments of the Russian society studying, what, in particular, can help to determine the effectiveness of modernization processes in the late Russian Empire. At the same time, the issues of the specifics' identifying and methodology formation for studying of the above forensic documentation will have a high degree of relevance. The purpose of the study is to analyze modern publications in which Russian scientists identify cases of insulting Majesty as the main object, or basis for their work, in order to identify the characteristic features of this judicial and investigative documentation as a historical source.

Materials and Methods. The focus is on the considering of modern Russian historians' works, in which the insulting cases of Majesty are either the main research object or one of the main historical sources. The basic studying principle of these works is chronological, it allows us to determine the dynamics of the source analysis conducted by scientists in retrospect.

Results and Discussion. The main attention is focused on the principles of information processing and classification of the insulting cases of Majesty. This aspect of the study as a whole gives the idea about the features and possible methods of studying this forensic documentation. Modern domestic authors' points of view on determining the beginning of the devaluation of the monarchism principle in the mass consciousness of the Russian society are revealed.

Conclusion. The insulting cases of Majesty must be recognized as a mass and fairly reliable historical source. Information from them can be processed according to various criteria of quantitative and qualitative analysis. However, it is not possible to develop a complete picture of the dynamics of the monarchism principle in the Russian mentality based only on this forensic documentation type.

Keywords: Majesty insult, forensic cases, historical source, modern Russian historiography, the late Empire period, monarchism principle, Russian mentality, modernization theory

Acknowledgements. The author extends their sincere gratitude to anonymous reviewers, who generously dedicated their time and provided valuable comments and suggestions to improve the manuscript.

Funding. The study had no external funding.

Authors' Contribution: K.V. Samokhin – research problem statement, methodology development, manuscript draft writing, review of modern research on the issue, conclusions and research results formulation.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Samokhin, K.V. (2025). Insulting cases of Majesty as a historical source in modern Russian historiography. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 254-265.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-254-265>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Изучение ментальных установок: их природы и модификаций – способствует более глубокому и всестороннему пониманию исторической динамики российского общества, а также выявлению ее основных тенденций. В частности, для периода XIX – первой половины XX века такой подход поможет более глубокому проникновению в суть модернизационных процессов, имевших место в различных сферах жизнедеятельности российского социума. Если для указанного временного интервала использовать классическую трактовку теории модернизации (транзит от аграрного этапа формирования к индустриальному), то необходимо определить главные социальные установки, составлявшие сущность традиционной ментальности русского народа для того, чтобы посмотреть на их возможные изменения с целью определения успешности реализации модернизационного сценария, к примеру, в период поздней империи. Одной из таких установок на протяжении длительного времени был монархизм, потому исследование монархических настроений, их становления и угасания у разных слоев российского социума поможет складыванию общей картины в понимании исторической логики его развития.

Ментальность, различные социальные и духовные установки, а также динамика их формирования и развития всегда были сложным объектом для исторических исследований, так как вставали вопросы о наличии соответствующей источниковой базы и методологии ее изучения. Судебно-следственные дела об оскорблении Величества являются

одним из тех исторических источников, информация из которого во многом поможет более глубокому проникновению в суть принципа монархизма, присущего в качестве составного элемента российской ментальности, а также отслеживанию возможных изменений монархических настроений в сторону девальвации и размывания образа царя в период поздней империи, что во многом и будет свидетельствовать о наличии развивающихся модернизационных процессов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основными материалами для данного исследования будут являться труды, в которых ученые проводят рассмотрение судебно-следственных дел об оскорблении Величества и определяют их в качестве самостоятельного объекта исследования либо опираются преимущественно на этот вид источников. В данном случае имеются в виду работы, изданные в первой четверти XXI века, то есть это публикации, относящиеся к современному этапу историографии. В первую очередь, нас интересуют конкретные аспекты, на которые обращают внимание исследователи при обработке данных из соответствующих архивных материалов. Одним из главных вопросов, имеющих первостепенное значение, будет формулирование принципов при осуществлении группировки эпизодов, по которым было возбуждено то или иное дело. Фактически, при таком подходе речь идет о методологии изучения дел об оскорблении Величества как исторического источника.

В качестве основы для рассмотрения имеющихся современных трудов по заявлен-

ной тематике будет использован хронологический принцип их опубликования. Это позволит выявить основные изменения в подходах к анализу информации из соответствующей судебно-следственной документации, а также главные особенности и проблемы при проведении исследований с опорой на данный исторический источник в ретроспективном плане и, конечно же, специфику дел об оскорблении Величества источниковедческого плана. Решение определенных выше конкретных вопросов поможет историкам и в более глобальном плане: а именно, для объективного рассмотрения процессов изменения монархических настроений различных слоев населения периода поздней империи и в целом для оценки эффективности реализации модернизационного сценария развития Российского государства.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Несмотря на относительно недавнее активное обращение историков к указанным судебно-следственным делам, соответствующая историография представляет собой уже достаточно обширный пласт работ, основанный на материалах как региональных, так и столичных архивов. Следует заметить, что эти публикации заостряют внимание на различных аспектах обозначенной выше документации и имеют широкий спектр методологических подходов к обработке и анализу соответствующих архивных материалов. При этом исследователи осуществляют классификацию дел, выделяя для этого разные основания. В частности, Е.А. Колотильщикова рассмотрела комплекс таких дел для периода конца XIX – начала XX века на материалах Государственного архива Тверской области [1]. Дела об оскорблении Его Императорского Величества квалифицируются в ее статье как одна из форм обыденного сопротивления преимущественно крестьянства [1, с. 143]. Основанием для классификации в данном случае выступает обоснованность мотивировки. Тверской исследователь выделяет две группы дел: «немотивированные

оскорбления царя и дела с четко выраженной мотивировкой недовольства». Первый вид охватывает случаи, которые детерминировались неосознанностью, нередко состоянием алкогольного опьянения или высоким накалом эмоций. Вторая группа включает в себя дела, возбужденные тогда, когда крестьяне в результате различных причин приходили к мысли о том, что в их жизненных трудностях повинен именно царь. При этом историк отмечает, что ряд высказываний позволяет сделать вывод о падении престижа царской власти, развенчании в умах сельчан мифа о ее божественном происхождении [1, с. 144-146]. Тверской исследователь не дает точной датировки начала данного процесса, намечая общие тенденции для всего пореформенного периода. Е.А. Колотильщикова считает антицаристские высказывания отдельными случаями, которые не характеризуют настроения общей массы крестьянства, так как большинство из них мотивировалось неосознанностью [1, с. 146].

Серьезную методологическую ценность представляет собой монография Б.И. Колоницкого, охватывающая материалы периода Первой мировой войны [2]. В ней целая глава посвящена выявлению особенностей дел по оскорблению членов императорской семьи как исторического источника. В частности, санкт-петербургский исследователь данному виду правонарушений дает три основных характеристики: «пьяное», «русское» и «крестьянское» [2, с. 45]. Б.И. Колоницкий предлагает следующую классификацию рассматриваемых дел: 1) «случайные» оскорбления, когда обвиняемые использовали брань по привычке, что не несло никакой смысловой нагрузки [2, с. 46-47]; 2) «карнавальные» оскорбления, которые были вызваны ситуациями, выходящими за рамки повседневной жизни (состояние алкогольного опьянения, призыв на воинскую службу и др.) [2, с. 47-51]; 3) оскорбления, связанные с конфликтами на селе, во время которых одна из сторон намеренно провоцировала другую на совершение правонарушения для того, чтобы тут же написать донос и тем самым наказать своего

соперника [2, с. 51-59]; 4) мотивированные религиозные оскорбления, чаще всего поизносившиеся староверами или представителями других религиозных групп, в которых император признавался «еретиком» или «антихристом» [2, с. 60]; 5) собственно политические оскорбления, являвшиеся индикатором недовольства теми мероприятиями существующей власти, которые так или иначе правонарушителей затрагивали (мобилизации, реквизиции, повышение или введение налогов, гибель родственников и друзей на фронте и т. д.) [2, с. 60].

Анализ дел проводится историком по разным основаниям: социальное происхождение обвиняемых, место совершения правонарушения, изменение количества дел в разные годы Первой мировой войны, наличие в них специального оговора [2, с. 47-71]. При этом он особо акцентирует внимание на том, что применение статистических методов для характеристики дел об оскорблении членов императорской семьи не может давать точных данных из-за большого массива архивного материала, который отложился не только в фондах соответствующих столичных учреждений, но и на периферии [2, с. 69-71].

Подводя итоговую черту под характеристикой указанного исторического источника, Б.И. Колоницкий говорит о невозможности судить о степени распространенности антимонархических настроений в сознании российского социума по информации из дел об оскорблении императора [2, с. 560]. В лучшем случае они являются показателем не столько десакрализации монархии в целом, сколько десакрализации конкретно образа Николая II [2, с. 227]. Однако, несмотря на однозначность выводов отдельных исследователей, к примеру, И.К. Кирьянова, А.В. Буганова или В.Б. Безгина, палитра, которая может быть использована при оценке степени монархизма российского общества, по мнению Санкт-Петербургского исследователя, является более пестрой [2, с. 552]: в частности, у участников революционных событий 1917 г. монархичность в сознании вполне могла уживаться со своим антиподом. «Не-

довольство «ненастоящим» царем часто становилось исходной точкой радикализации сознания, что порой могло приводить к отрицанию монархической формы правления, но при этом структуры политической культуры могли оставаться авторитарными» [2, с. 565].

И.Н. Кузнецов провел анализ следственных дел об оскорблении имени и титула императора и членов императорской фамилии второй половины XIX – начала XX века на материалах Вологодской губернии [3]. Он привел достаточно расширенную классификацию судебно-следственных дел, не выделяя, однако, при этом четкого критерия. По его мнению, можно в данном случае определить 4 группы дел, которые содержат: 1) неосознанные, неумышленные высказывания; 2) умышленные, содержащие конкретные обвинения; 3) оскорбительные письма в адрес императора, составленные обвиняемыми или ими распространяющиеся; 4) случаи порчи изображений и портретов [3, с. 218]. Первая категория является самой многочисленной, но не свидетельствующей об отрицательном отношении к монарху [3, с. 218]. При этом для выявления степени монархизма в ментальности русского населения, согласно воззрениям И.Н. Кузнецова, вторая, третья и четвертая группы более информативны. По мнению исследователя, в рассматриваемый им период наибольшее влияние на изменение традиционного сознания крестьян оказали убийство Александра II, Русско-японская война, Русская революция 1905–1907 гг. и Первая мировая война. Касаясь факта гибели императора в 1881 г., И.Н. Кузнецов фиксирует тенденцию не столько падения авторитета самодержавной власти, сколько влияния самого факта, что «царя действительно можно убить как простого смертного». Начало формирования названной тенденции вологодский историк относит к более позднему периоду Русско-японской войны и Первой русской революции: проведенный им количественный анализ позволил сделать вывод, что главными мотивами в этом случае стали земельный вопрос и ухудшение благосостояния крестьян [3, с. 219-225]. Однако общий

вывод заключается в том, что образ царя по-прежнему сохранил свои прочные позиции в мировоззрении крестьян, а содержание рассмотренных судебно-следственных дел свидетельствует о начале кризисных явлений в их сознании [3, с. 225].

Материалы Исторического архива Омской области и Государственного архива в г. Томбольшк изучила Н.А. Коновалова. Дела об оскорблении особы государя императора ею были исследованы по периоду начала XX века. Историк в своей работе сфокусировалась на крестьянском менталитете [4]. Методологически Н.А. Коновалова опирается на подход Б.И. Колоницкого: выработанная им классификация соответствующих судебно-следственных дел иллюстрируется примерами из сибирских архивов [4, с. 43-44]. Основное внимание для выявления политических настроений крестьян в анализируемой работе предлагается сосредоточить на тех случаях, в которых отсутствовали оговоры, случайные и «карнавальные» оскорбления. Потому сибирский исследователь концентрируется на делах, в которых выявляется отношение крестьян к различным аспектам, связанным с Русско-японской и Первой мировой войнами [4, с. 44-46]. Общий вывод Н.А. Коноваловой заключается в тезисе о том, что недовольство у сельчан в первую очередь вызывали личные качества Николая II, в то время как сам принцип самодержавного устройства не подвергался ими никакому сомнению, а монархизм как базовая социальная установка продолжал существовать в народной ментальности даже после установления советской власти, что выражалось в надлежащем отношении к руководителям коммунистической партии [4, с. 46].

Соответствующие псковские архивные материалы рассмотрела Н.В. Патраш. В своем исследовании она сосредоточилась на периоде начала XX века [5]. Пореформенному этапу развития Российской империи историк дает характеристику как времени «господства монархического идеала образа царя». Тенденция начала снижения уровня сакральности фигуры императора связывается ею, как

и И.Н. Кузнецовым, с началом XX века [5, с. 94]. Псковский исследователь не проводит явной классификации судебно-следственных дел, но отмечает в итоговом выводе тот факт, что они дают возможность лишь частично определить причины недовольства российского общества существующим политическим строем, но имеют высокий потенциал для анализа трансформаций монархических настроений в массовом сознании населения Российской империи второй половины XIX – начала XX века [5, с. 99-100].

В.Б. Безгин провел исследование массива дел об оскорблении крестьянами непосредственно персоны Николая II, которые отложились в фондах Государственного архива Российской Федерации [6]. Осуществленный тамбовским историком анализ реализован в двух направлениях: выявление причин, повлекших за собой оскорбительные высказывания, а также обстоятельств, которые их сопровождали. Среди поводов, вызывавших негативную реакцию сельчан, В.Б. Безгин выделяет земельный вопрос; официальные решения, касающиеся аспектов, связанных с правами общины; действия должностных лиц при взыскании недоимок [6, с. 25]. Если говорить об обстоятельствах, способствовавших нанесению оскорбления, то в данном случае отмечается произнесение речей в пьяном виде в трактирах; желание повысить степень унижения императора через оговор с помощью какого-либо проступка или преступления; совершение определенных действий или высказывание крамольных мыслей в отношении изображений императорских особ; доносы, обуславливавшие обыденными мотивами и не имевшие цели проявить верноподданические чувства [6, с. 24-25].

Тамбовский исследователь фиксирует падение авторитета императора в начале XX века, о чем свидетельствует рост количества судебно-следственных дел соответствующей направленности, причем оскорбления выражались в более резкой форме (отборная брань, неприличные жесты и т. д.). Первостепенную роль здесь сыграли крупномас-

штабные политические события, которые выделялись ранее при рассмотрении работ других историков [6, с. 25-26]. Общим выводом В.Б. Безгина является положение о том, что наличие дел об оскорблении Величества, а также содержащиеся в них факты не могут свидетельствовать в целом об антимонархических настроениях крестьянства, поскольку в данном случае отсутствовали политические мотивы. Преимущественно такая судебно-следственная документация содержит информацию о соответствующем отношении сельчан к конкретным особам императорской фамилии [6, с. 27].

Два направления для анализа дел об оскорблении Величества определил в своих исследованиях Д.А. Сафонов с опорой на архивные материалы по Оренбургской губернии. Первое из них было связано с правоприменительной практикой и охватывало период с 1887 по 1916 г. [7]. Хронологические рамки были обусловлены наличием соответствующих эпизодов и правотворчеством высших должностных лиц и органов Российской империи. Исходя из существующей законодательной базы, оренбургский историк делит указанный период на два этапа: 1887–1904 гг., когда действовала ст. 246 Уложения о наказаниях уголовных и исправительных, и 1904–1916 гг., когда применялась ст. 103 Нового уголовного уложения [7, с. 174]. Анализ достаточно богатой архивной базы (299 эпизодов [7, с. 172]) приводит Д.А. Сафонов к выводу о складывании особой правоприменительной практики, которая нередко противоречила выработанным основополагающим принципам права [7, с. 180].

Второе направление предполагало содержательный анализ оскорблений Величества на предмет соотнесения с выводами, в первую очередь, советских историков о снижении степени «наивного монархизма» в сознании российского общества, в основном крестьянства [8]. Оренбургский историк подверг сомнению данный тезис, считая, что критические замечания в адрес высших эшелонов власти являются не столько проявлением бунтарства, сколько, наоборот, «при-

знания этой власти». Другое важное положение, отстаиваемое Д.А. Сафоновым, заключается в повышении уровня правосознания масс, поскольку сами факты предоставления соответствующей информации в правоохранительные органы и ее подтверждения как раз и позволяют зафиксировать такую тенденцию [8, с. 195-196, 203].

В историко-правовом поле рассмотрены «оскорбления Его Величества дерзкими словами» Н.М. Корневой и А.А. Солнышкиным с использованием материалов санкт-петербургских архивов. В работе указанных исследователей особое внимание уделено эволюции понятия «Оскорбление Его Величества» в российской судебно-следственной практике XIX – начала XX века [9]. В первую очередь делается акцент на юридической ответственности для совершивших данный вид государственного преступления правонарушителей [9, с. 391-393]. Исследователи не проводят четко определенной классификации дел об оскорблениях Его Величества. В частности, исследуются отдельные случаи, для которых выделяются такие критерии, как социальный состав; смягчающие/отягчающие обстоятельства; определенные хронологические рамки; принимаемые нормативно-правовые акты как основа для рассмотрения дел; средства и объекты оскорбления [9, с. 393-405].

Обобщающие результаты заключены санкт-петербургскими историками в следующей позиции. Данный вид правонарушений относился к особой категории государственных преступлений. Это было обусловлено сакрализацией монарших особ, потому влекло за собой достаточно тяжкую юридическую ответственность на протяжении всего XIX века, поскольку должностные лица квалифицировали данные правонарушения как покушение на основы государственного строя. В начале следующего столетия уровень ответственности был несколько смягчен, что коррелируется с общим ходом развития отечественной правоприменительной практики [9, с. 405-406].

А.А. Высоцкий и И.А. Негревский рассмотрели дела об оскорблении членов императорской семьи, возбужденные в период

русской революции 1905–1907 гг., с использованием новгородских архивных материалов [10]. При этом весь соответствующий архивный массив они разделили на две части: одну составили случаи оскорбления, являвшиеся традиционными для данной категории дел, вне зависимости от периода их производства, другая охватывает правонарушения, имеющие политический характер и отражающие события Первой русской революции [10, с. 102–105]. Последние, по мнению новгородских исследователей, вполне могут раскрыть особенности политического сознания различных слоев населения: в частности, в отношении основных событий и акторов революции 1905–1907 гг. [10, с. 105].

В узком аспекте рассмотрела дела, связанные с оскорблением императора, Т.Л. Соколова. Она использовала архивные материалы Вологодской губернии за вторую половину XIX века. В целом ее исследование в большей степени носит историко-правовой характер и касается только дел, в которых соответствующее правонарушение совершалось обвиняемыми, находившимися в состоянии алкогольного опьянения [11]. В основу для классификации выбранной для изучения категории судебно-следственных дел был положен принцип совершения оскорбления особы императора в определенном месте: 1) трактиры и казенные лавки; 2) храм, суд и другие общественные места; 3) волостное и сельское правление; 4) дома крестьян [11, с. 38–39]. В итоге ученый приводит методику, предложенную Б.И. Колоницким и в качестве критерия имевшую мотивы совершения правонарушения [11, с. 39].

Особенности дел об оскорблении членов императорской семьи в Области войска Донского в период с 1904 по 1914 г. выявляет в своих работах и А.С. Слепцов. Одна из них сфокусирована на территориальном принципе анализа указанной судебно-следственной документации [12]. Исследователь учитывает особенности социальной структуры населения в различных регионах Области войска Донского. На основе созданной базы данных А.С. Слепцов фиксирует факт, что большин-

ство оскорблений имели место не столько в крупных городах или станицах, а в более мелких сельских поселениях. Ростовский историк проводит корреляцию соотношения казачьего и крестьянского населения в различных округах и приходит к выводу о том, что в большинстве из них в оскорблении членов императорской семьи обвиняются преимущественно крестьяне [12, с. 81–82].

Другое исследование этого ученого предполагает иной ракурс изучения указанных судебно-следственных дел [13]. В ней исследователь классифицирует данные, имеющиеся в рассматриваемых случаях, по нескольким критериям. Одним из них является объект оскорблений: логично, что в указанный период внимание жителей Области войска Донского в большей степени было сосредоточено на царствующем императоре [13, с. 129]. За основу для другой классификации А.С. Слепцов берет принцип, предложенный Б.И. Колоницким, но, опираясь на специфику дел об оскорблении членов императорской семьи в соответствующем регионе, ростовский историк сосредотачивается преимущественно на политических оскорблениях, которые он делит на две категории в зависимости от мотива: 1) связанные с устройством государственной власти или определенными мерами осуществляемой императором политики; 2) вызванные социальными конфликтами [13, с. 129]. Именно данные группы мотивов и определяли трансформации образа монарха в общественном сознании населения, как крестьянского, так и казачьего, Области войска Донского. Начальным этапом десакрализации монархической власти А.С. Слепцов называет события Русско-японской войны и Первой русской революции [13, с. 130].

О.А. Музыченко рассмотрел дела об оскорблении высшей власти применительно к территории Стародубья конца XIX века. Им были использованы материалы Государственного архива Российской Федерации [14]. В качестве основных исследуемых аспектов историк определяет причины и обстоятельства оскорблений. Причины выявляются ученым не

из самих дел, а на основе преимущественно материалов Российского государственного исторического архива [14, с. 14-15]. В итоге опорой для осуществления классификации рассматриваемой судебно-следственной документации стали обстоятельства, которые сопровождали нанесение оскорбления. В качестве таковых выступали мотивы (земельный вопрос, несправедливое отношение властей, личные проблемы), участие в застольях и общественных мероприятиях, падение авторитета власти [14, с. 15-17]. О.А. Музыченко пытается провести количественный анализ информации из дел, который подводит его к выводу о том, что численность соответствующих эпизодов зависит от плотности населения в различных уездах Стародубья [14, с. 15-18]. По мнению исследователя, использование только сведений из случаев об оскорблении Величества не дает оснований делать выводы об антимонархических настроениях жителей рассматриваемого им региона, однако, факт падения авторитета высшей власти они дают возможность зафиксировать [14, с. 18].

ВЫВОДЫ

Опираясь на проанализированные выше работы, необходимо выделить следующие особенности дел об оскорблении Величества в источниковедческом плане.

1. Данная судебно-следственная документация является массовым историческим источником, который поможет проводить исследования по изучению монархических настроений и их динамики у различных слоев населения в период поздней Российской империи в целом и в модернизационном ключе в частности.

2. С учетом специфики этого исторического источника необходимо говорить о достаточно высокой степени достоверности имеющихся в нем сведений, потому как соответствующим должностным лицам, осуществляющим дознание по имеющимся эпизодам, необходимо было четко следить за сме-

ной настроений людей, проживающих на вверенной им территории.

3. Анализ информации из данного вида судебно-следственной документации возможно проводить в двух направлениях: качественном и количественном.

4. Квантитативная обработка информации из дел об оскорблении Величества в большей степени вероятна на уровне конкретных регионов, нежели в масштабах всей Российской империи в целом.

5. Количественный анализ может опираться на следующие критерии: хронологическое распределение соответствующих эпизодов, социальное происхождение и профессиональная принадлежность фигурантов дела; географический принцип (городские или сельские территории, поуездная статистика и т. д.); содержание юридической ответственности; объект правонарушения и др.

6. Качественный анализ возможен по следующим основаниям: мотивы/причины нанесения оскорбления; суть оскорбления; реальность совершения соответствующего правонарушения и др. При этом он позволяет осуществлять достаточно разнообразную классификацию имеющихся в распоряжении исследователя случаев.

7. Использование информации только из этого исторического источника не дает полной картины при оценке степени монархизма в ментальности российского общества: корреляция количества таких правонарушений с общей численностью населения может свидетельствовать только о наличии соответствующих тенденций, а не об их доминировании или существенном ослаблении в массовом сознании.

8. Дела об оскорблении Величества изначально содержат отрицательную коннотацию по отношению к императорской фамилии, в то время как позитивные социальные установки к власти они не фиксируют.

9. Большинство исследователей склонны относить начало девальвации принципа монархизма в российской ментальности к началу XX века.

Список источников

1. Колотильщикова Е.А. Дела об оскорблении Его императорского величества и лиц царствующего дома как источник изучения крестьянского сознания в конце XIX – начале XX в. (на материалах Тверской губернии) // Историческая память и социальная стратификация. Социокультурный аспект: материалы XVII Междунар. науч. конф.: в 2 ч. Санкт-Петербург: Нестор, 2005. Ч. 1. С. 142-147.
2. Колоницкий Б.И. «Трагическая эротика»: Образы императорской семьи в годы Первой мировой войны. Москва: Нов. лит. обозрение, 2023. 664 с.
3. Кузнецов И.Н. Образ царя в сознании крестьянства Вологодской губернии во второй половине XIX – нач. XX в. По следственным делам об оскорблении имени и титула императора и членов императорской семьи // Вестник архивиста. 2013. № 3. С. 215-226. <https://elibrary.ru/rffcbr>
4. Коновалова Н.А. Об изучении проблемы оскорбления крестьянами особы государя императора в начале XX в. // Вестник Омского университета. 2014. № 1 (71). С. 42-47. <https://elibrary.ru/satzvv>
5. Патраш Н.В. Трансформация образа царя в сознании населения Псковской губернии в начале XX века по материалам судебно-следственных дел // Вестник Тверского государственного университета. Серия: История. 2016. № 3. С. 92-102. <https://elibrary.ru/xazbzz>
6. Безгин В.Б. За что и как крестьяне бранили царя (по материалам следственных дел конца XIX – начала XX века) // Исторические, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-2 (74). С. 24-27. <https://elibrary.ru/vwcicd>
7. Сафонов Д.А. Деятельность правоохранительных органов России конца XIX – начала XX века по правоприменению статей об «оскорблении величества» // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2016. № 4 (20). С. 171-184. <https://elibrary.ru/xejhub>
8. Сафонов Д.А. «Оскорбление Величества» как индикатор общественного сознания провинциального общества конца XIX – начала XX века // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2017. № 2 (22). С. 193-208. <https://elibrary.ru/ytofyx>
9. Корнева М.Н., Солнышкин А.А. «Оскорбление Его Величества дерзкими словами» как государственное преступление (на материалах Санкт-Петербургских архивов) // Научный диалог. 2022. Т. 11. № 10. С. 388-409. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2022-11-10-388-409>, <https://elibrary.ru/vgnfbg>
10. Высоцкий А.А., Негревский И.А. Дела об оскорблении членов императорской семьи в период Первой русской революции (на примере Новгородской губернии) // Ноябрьские чтения-2022: сб. ст. по итогам XIII Всерос. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Санкт-Петербург, 2023. С. 101-106. <https://elibrary.ru/gdkhfb>
11. Соколова Т.Л. Оскорбление императора, совершенное в состоянии алкогольного опьянения: особенности преступления и наказания во второй половине XIX века (на материалах Вологодской губернии) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 12-2. С. 36-40. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2023.12-2.32>, <https://elibrary.ru/thgwyx>
12. Слепцов А.С. География оскорблений членов императорской семьи в Области войска Донского в начале XX века // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2024. № 1 (221). С. 74-83. <https://doi.org/10.18522/2687-0770-2024-1-74-83>, <https://elibrary.ru/tavqby>
13. Слепцов А.С. Образ монаршей власти: кого и почему оскорбляли в области Войска Донского в начале XX века? // Клио. 2024. № 5 (209). С. 126-132. <https://doi.org/10.24412/2070-9773-2024-5-126-132>, <https://elibrary.ru/hwknff>
14. Музыченко О.А. Оскорбление высшей власти крестьянами и мещанами Стародубья в конце XIX века // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. 2024. № 3 (84). С. 13-19. <https://doi.org/10.37724/RSU.2024.84.3.002>, <https://elibrary.ru/grzqdt>

References

1. Kolotil'shchikova E.A. (2005). Insulting cases of His Imperial Majesty and Persons of the Reigning House as a source of study of peasant consciousness in the late 19th and early 20th centuries (based on materials from Tver province). *Materialy XVII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Istoricheskaya pamyat' i sotsial'naya stratifikatsiya. Sotsiokul'turnyi aspekt»: v 2 ch. = Proceedings of the 17th International Scien-*

- tific Conference "Historical Memory and Social Stratification. Socio-Cultural Aspect": in 2 pts. St. Petersburg, Nestor Publ., pt 1, pp. 142-147. (In Russ.)
2. Kolonitskii B.I. (2023). "Tragic Eroticism": Images of the Imperial Family during the First World War. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 664 p. (In Russ.)
 3. Kuznetsov I.N. (2013). The Tsar's image into consciousness of peasantry of the Vologda province from the Second Half of 19th to the beginning 20th centuries by investigation cases about the insult Emperor's name and title and members of the Imperial family. *Vestnik arkhivista = Herald of an Archivist*, no. 3, pp. 215-226. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rffcbr>
 4. Konovalova N.A. (2014). On the problem of peasants' insults of the person of the sovereign Emperor at the beginning of the XX century. *Vestnik Omskogo universiteta = Herald of Omsk University*, no. 1 (71), pp. 42-47. <https://elibrary.ru/satzvv>
 5. Patrash N.V. (2016). Transformation of the Tsar's image in the perception of Pskov province inhabitants in the early twentieth century according to the materials of legal cases. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya = Herald of Tver State University. Series: History*, no. 3, pp. 92-102. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xazbzz>
 6. Bezgin V.B. (2016). What for and how peasants scolded the Tsar (by the materials of investigatory cases of the end of the XIX – the beginning of the XX century). *Istoricheskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki = Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, no. 12-2 (74), pp. 24-27. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vwcicd>
 7. Safonov D.A. (2016). Activities of law enforcement authorities of Russia in late XIX – early XX century on the enforcement of "Lese Majeste" articles. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyi nauchnyi zhurnal = Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*, no. 4 (20), pp. 171-184. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xejhub>
 8. Safonov D.A. (2017). "Lese Majeste" as an indicator of social consciousness of the provincial society of late XIX – early XX centuries. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyi nauchnyi zhurnal = Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*, no. 2 (22), pp. 193-208. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ytofyx>
 9. Korneva N.M., Solnyshkin A.A. (2022). "Insulting his Majesty with insolent words" as state crime (St. Petersburg archives). *Nauchnyi dialog = Scientific Dialogue*, vol. 11, no. 10, pp. 388-409. (In Russ.) <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2022-11-10-388-409>, <https://elibrary.ru/vgnfbg>
 10. Vysotskii A.A., Negrevskii I.A. (2023). Cases of insults to members of Imperial family in the period of the First Russian Revolution (on the example of Novgorod governorate). *Sbornik statei po itogam XIII Vserossijskoi konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh "Noyabr'skie chteniya – 2022" = Collection of Articles Based on the Results of 13th All-Russian Conference of Students, Post-Graduate Students and Young Scientists "November Readings – 2022"*. St. Petersburg, pp. 101-106. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gdkhfb>
 11. Sokolova T.L. (2023). Unintentional insult of the Emperor: features of crime and punishment in the Second Half of the XIX century (based on the materials from the Vologda province). *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki = Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice*, no. 12-2, pp. 36-40. (In Russ.) <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2023.12-2.32>, <https://elibrary.ru/thgwyx>
 12. Sleptsov A.S. (2024). Geography of insults of the Imperial family members in the Don army region at the beginning of the 20th century. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Severo-Kavkazskii region. Obshchestvennye nauki = Bulletin of Higher Education Institutes. Northern-Caucasus Region. Social Sciences*, no. 1 (221), pp. 74-83. (In Russ.) <https://doi.org/10.18522/2687-0770-2024-1-74-83>, <https://elibrary.ru/tavqby>
 13. Sleptsov A.S. (2024). Image of monarchical power: who and why was insulting in the oblast vojska Donskogo in the early 20th century? *Klio*, no. 5 (209), pp. 126-132. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2070-9773-2024-5-126-132>, <https://elibrary.ru/hwknff>
 14. Muzychenko O.A. (2024). Insults of supreme authorities by peasants and townspeople of Starodubye at the end of the 19th century. *Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta imeni S.A. Esenina = Bulletin*

of Ryazan State University named for S.A. Yessenin, no. 3 (84), pp. 13-19. (In Russ.)
<https://doi.org/10.37724/RSU.2024.84.3.002>, <https://elibrary.ru/grzqdt>

Информация об авторе

Самохин Константин Владимирович, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры «История и философия», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-0120-7682>

Scopus Author ID: 57200340790

ResearcherID: C-2613-2017

kon-sam@yandex.ru

Поступила в редакцию 29.10.2024

Одобрена после рецензирования 21.01.2025

Принята к публикации 14.02.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Kostantin V. Samokhin, Cand. Sci. (History), Associate Professor, Associate Professor of History and Philosophy Department, Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-0120-7682>

Scopus Author ID: 57200340790

ResearcherID: C-2613-2017

kon-sam@yandex.ru

Received 29.10.2024

Approved 21.01.2025

Accepted 14.02.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 94(470)

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-266-275>



Политическая деятельность Ж.И. Алферова в контексте программных установок КПРФ: ретроспективный анализ

Георгий Александрович Майоров 

ФГБОУ ВО «Государственный университет управления»
109542, Российская Федерация, г. Москва, Рязанский пр-кт, 99
maiorov.7575@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Изучение политической деятельности выдающихся ученых, таких как Ж.И. Алферов в контексте программных установок КПРФ имеет важное значение для понимания взаимосвязи науки и политики в постсоветской России, а также роли научной элиты в формировании оппозиционного дискурса. Цель исследования – проанализировать политическую деятельность Ж.И. Алферова в контексте программных установок и идеологии КПРФ, выявить ключевые мотивы и направления его партийно-политической работы.

Материалы и методы. Исследование основано на анализе научных и публицистических работ Ж.И. Алферова, его мемуаров, интервью в СМИ, а также официальных документов КПРФ. Применялись системный и структурно-функциональный подходы, позволившие рассмотреть политическую деятельность Ж.И. Алферова как сложное многоаспектное явление.

Результаты исследования. Выявлены основные этапы политической карьеры Ж.И. Алферова с 1989 по 2019 г. Определены ключевые направления его деятельности в Государственной Думе: защита интересов научного сообщества, критика либеральных реформ, борьба за увеличение финансирования науки и образования. Проанализированы взгляды Ж.И. Алферова на роль социалистической системы в развитии науки и технологий, его критика реформ РАН и политики правительства в научно-образовательной сфере.

Выводы. Политическая деятельность Ж.И. Алферова в КПРФ была продиктована глубокой убежденностью в преимуществах социалистической системы для развития науки и технологий, неприятием либеральных реформ 1990-х гг. и стремлением к возрождению промышленного и научно-технологического потенциала России. Его участие в КПРФ основывалось на продуманной мировоззренческой, социально-экономической и геополитической платформе, отражая органичное сочетание выдающихся научных достижений с активной общественно-политической позицией.

Ключевые слова: Жорес Алферов, КПРФ, политическая деятельность, наука и политика, социализм, Российская академия наук

Благодарности. Автор хотел бы выразить свою глубокую признательность рецензентам, а также их коллегам-исследователям, которые щедро вложили свое время и опыт в создание текущего исследования.

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад автора: Г.А. Майоров – концепция исследования, анализ научной литературы, систематизация и обобщение материала, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Майоров Г.А. Политическая деятельность Ж.И. Алферова в контексте программных установок КПРФ: ретроспективный анализ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 266-275. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-266-275>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-266-275>

The political activity of Zh.I. Alferov in the context of the program installations of the Communist Party of the Russian Federation: retrospective analysis

Georgii A. Maiorov 

The State University of Management

99 Ryazansky Ave., Moscow, 109542, Russian Federation

maiorov.7575@mail.ru

Abstract

Importance. The study of prominent scientists' political activities, such as Zh.I. Alferov, in the context of the program guidelines of the the Communist Party of the Russian Federation is important for understanding the relationship between science and politics in post-Soviet Russia, as well as the role of the scientific elite in shaping opposition discourse. The purpose of the study is to analyze the political activity of Zh.I. Alferov in the context of the program guidelines and ideology of the the Communist Party of the Russian Federation, to identify the key motives and directions of his party-political work.

Materials and methods. The research is based on the analysis of scientific and journalistic works by Alferov, his memoirs, interviews in the media, as well as official documents of the Communist Party of the Russian Federation. Systemic and structural-functional approaches are applied, which made it possible to consider Alferov's political activity as a complex multidimensional phenomenon.

Results and Discussion. The main stages of Alferov's political career from 1989 to 2019 are revealed. The key areas of his activity in the State Duma have been identified: protecting the interests of the scientific community, criticizing liberal reforms, and fighting for increased funding for science and education. The study analyzes Alferov's views on the role of the socialist system in the science and technology development, his criticism of the reforms of the Russian Academy of Sciences and the government's policy in the scientific and educational sphere.

Conclusion. The political activity of Zh.I. Alferov in the the Communist Party of the Russian Federation was dictated by a deep conviction in the advantages of the socialist system for the science and technology development, the liberal reforms rejection the 1990s and the desire to revive the industrial and scientific and technological potential of Russia. His participation in the the Communist Party of the Russian Federation was based on a well-thought-out ideological, socio-economic and geopolitical platform, reflecting an organic combination of outstanding scientific achievements with an active socio-political position.

Keywords: Zhores Alferov, the Communist Party of the Russian Federation, political activity, science and politics, socialism, Russian Academy of Sciences

Acknowledgements. The authors would like to express their profound appreciation to the reviewers as well as their research colleagues who generously contributed their time and expertise to the creation of the current work.

Funding. This research received no external funding.

Authors' Contribution: G.A. Maiorov – research concept, has analyzed scientific literature, has systematized and generalized the material, writing – original draft preparation.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Maiorov, G.A. (2025). The political activity of Zh.I. Alferov in the context of the program installations of the Communist Party of the Russian Federation: retrospective analysis. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 266-275. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-266-275>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В основе коммунистической идеологии лежит идея народа как главной движущей силы исторического процесса. Однако любой народ состоит из конкретных личностей, чьи идеи, поступки и жизненный путь во многом определяют развитие общественно-политических движений и организаций, в которых они принимают участие. В случае Коммунистической партии Российской Федерации (КПРФ), идейно-теоретический фундамент которой базируется на учениях К. Маркса и В.И. Ленина, ключевую ценностнообразующую роль в постсоветский период сыграл Г.А. Зюганов. Именно благодаря его усилиям по идейно-политической модернизации партии в 1990-е гг. КПРФ сумела адаптироваться к новым реалиям многопартийной системы и рыночной экономики, сохранив при этом верность своим программным установкам и значительный электоральный потенциал [1]. Не случайно в современном академическом дискурсе прочно утвердилось понятие «фактор Зюганова», отражающее исключительную роль лидера КПРФ в партийном строительстве и формировании политического курса российских коммунистов на протяжении более чем четверти века [1]. Вместе с тем было бы ошибочным сводить всю историю КПРФ в постсоветский период к личности ее бессменного председателя. Коммунистическая партия России в рассматриваемый период объединяла в своих рядах многих выдающихся общественных и политических

деятелей, ученых, представителей культуры, внесших значительный вклад в разработку программных документов, теоретическое осмысление стоящих перед страной проблем и практическую законодательную работу. В сфере науки и высоких технологий, безусловно, наиболее яркой фигурой такого рода являлся Жорес Иванович Алферов (1930–2019) – выдающийся советский и российский ученый в области физики и квантовой электроники, лауреат Нобелевской премии по физике 2000 г. «за разработки в полупроводниковой технике», академик РАН, вице-президент РАН с 1991 по 2017 г. Наряду со своей основной научной и организационной деятельностью, Алферов активно участвовал в политической жизни страны, являясь депутатом Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации от КПРФ с 1995 г. вплоть до своей кончины в 2019 г.

Цель исследования – анализ политической деятельности Ж.И. Алферова в контексте программных установок и идеологии КПРФ, выявление ключевых мотивов и направлений его партийно-политической работы, раскрытие диалектики научного и политического в его мировоззрении и практической деятельности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Теоретико-методологическую основу исследования составили системный и структурно-функциональный подходы, позволившие рассмотреть политическую деятельность

Ж.И. Алферова как сложное многоаспектное явление, детерминированное совокупностью идеологических, социально-экономических и мировоззренческих факторов. Системный подход предполагает анализ объекта исследования как целостной системы, имеющей внутреннюю структуру и логику развития, взаимодействующей с внешней средой. В рамках данного подхода политическая активность Ж.И. Алферова рассматривается как неотъемлемая часть общего процесса функционирования и эволюции КПРФ в постсоветский период, обусловленная как идейно-политическими установками партии, так и персональными особенностями мировоззрения и жизненного пути ученого. Структурно-функциональный анализ ориентирован на выявление основных элементов изучаемой системы, их иерархии и функциональных связей. Применительно к теме исследования данный метод позволил выделить ключевые направления и формы политической деятельности Ж.И. Алферова (законотворческая работа, публичные выступления, участие в партийном строительстве), проследить их соотношение и взаимовлияние, определить роль и место ученого в структуре партийно-политических отношений. В качестве источниковой базы привлекались научные и публицистические работы самого Ж.И. Алферова, в которых нашли отражение его политические взгляды, теоретическое осмысление проблем развития отечественной науки в условиях рыночных реформ. Ценным источником выступили мемуары ученого, а также многочисленные интервью в печатных и электронных СМИ, позволяющие глубже раскрыть мотивацию его политических решений и поступков, выявить малоизвестные эпизоды биографии.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Политическая деятельность Ж.И. Алферова, охватывающая период с 1989 по 2019 г., отличалась высокой степенью активности и последовательности. Будучи выдающимся ученым, Алферов успешно совмещал науч-

ную работу с участием в законодательной деятельности, представляя интересы отечественной науки и образования на самом высоком государственном уровне. В табл. 1 представлены основные этапы его политической карьеры, позволяющие проследить эволюцию взглядов и приоритетов ученого.

Как можно заключить из сведений табл. 1, ведущую роль в политической ориентации Ж.И. Алферова сыграла КПРФ, членству в которой ученый посвятил более 25 лет жизни. По мнению ученого, КПРФ является «единственной по-настоящему серьезной оппозиционной партией»¹. Несмотря на крушение СССР, Ж.И. Алферов убежден, что «идеи социалистического строительства и социальной справедливости невозможно изъять из человеческого сознания». Он подчеркивает, что советская система продемонстрировала огромное количество преимуществ в развитии науки, образования и самых современных технологий. Поэтому, по его мнению, «возрождение страны, прежде всего, может быть связано с возрождением социализма»².

Ж.И. Алферов резко критикует проведение либеральных реформ 1990-х гг., инициированных Гайдаром, Чубайсом и др. По его оценкам, эти реформы нанесли колоссальный ущерб отечественной экономике, науке и образованию: «Мы в результате экономических реформ Гайдара потеряли двадцать с лишним лет»³.

В этом смысле Ж.И. Алферов идейно следует за А. Эйнштейном, который, будучи ученым, также подвергает резкой критике «экономическую анархию капиталистического общества», ведущую к «чудовищным тратам труда» и «изувечиванию социального сознания отдельной личности» [4, с. 122].

¹ Жорес Алферов: Почему я с КПРФ. [Интервью] // Рассвет ТВ. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=mTD4WfTgcNY> (дата обращения: 29.08.2024). Доступно на: YouTube.

² Там же.

³ Там же.

Таблица 1
 Основные этапы политической деятельности Ж.И. Алферова

Table 1

The main stages of Zh.I. Alferov's political activity

Период	Должность / статус	Партийная принадлежность	Законотворческая активность	Ключевые инициативы и достижения
1965–1991	Член КПСС	КПСС	Нет данных	Продвижение интересов науки в рамках партийной деятельности
1989–1992	Народный депутат СССР	Беспартийный	Участие в работе Верховного Совета СССР	Представление интересов научного сообщества, участие в обсуждении законопроектов
1995–1999	Депутат Госдумы РФ	НДР, «Народовластие»	Председатель подкомитета по науке, активное участие в законотворческой деятельности	Разработка и продвижение законопроектов в сфере науки и образования, защита интересов научного сообщества
1999–2003		КПРФ	Член комитета по образованию и науке, активное участие в законотворческой деятельности	Разработка и продвижение законопроектов, направленных на развитие науки, технологий и образования
2003–2007		КПРФ		Продвижение инициатив по увеличению финансирования науки и образования, защита прав научных работников
2007–2011		КПРФ	Член Комитета по науке и наукоемким технологиям	Разработка и продвижение законопроектов, направленных на развитие инновационной экономики и высокотехнологичных отраслей
2012–2019		КПРФ		Продвижение инициатив по развитию научно-технологического комплекса России, защита интересов РАН и научного сообщества

Источник: составлено автором по [2; 3].
 Source: compiled by the author based on [2; 3].

Подобно А. Эйнштейну, российский ученый усматривает в социалистическом пути развития, основанном на общественной собственности на средства производства и плановых началах в экономике, реальную альтернативу стихии рынка, порождающей социальное неравенство, образовательную и духовную деградацию личности.

Глубинная общность мировоззренческих установок А. Эйнштейна и Ж.И. Алферова проявляется и в их подходе к проблемам образования. В статье «Почему социализм?» А. Эйнштейн подчеркивает, что построение нового общества требует создания системы образования, «которая ставила бы своей це-

лью развитие в человеке чувства ответственности за других людей, вместо существующего в нашем обществе прославления власти и успеха» [4, с. 121]. Эта идея в полной мере созвучна усилиям Ж.И. Алферова по реформированию российской науки и образования, направленным на возрождение лучших традиций советской высшей школы – фундаментальности, непрерывности, интеграции с академической наукой и реальным сектором экономики. На протяжении всей своей политической карьеры в качестве депутата Государственной Думы он последовательно отстаивал принципы доступности и бесплатности образования, выступал за усиление его

связи с решением насущных проблем социально-экономического и технологического развития страны [5, с. 154]. Создание по инициативе и при активном участии Ж.И. Алферова таких инновационных учебно-научных центров, как Академический университет в Санкт-Петербурге, стало практическим воплощением мечты российского ученого о новой социалистической модели образования, органично сочетающей глубокое овладение фундаментальным знанием с развитием творческих способностей личности и формированием у учащихся высоких моральных качеств – чувства коллективизма, патриотизма, ответственности за судьбы страны и всего человечества.

В современном российском академическом дискурсе вопрос о реальной оппозиционности КПРФ вызывает оживленные дискуссии. Ряд исследователей полагает, что в условиях сложившейся в стране политической системы КПРФ *de facto* утратила роль подлинной оппозиционной силы, встроившись в механизмы «управляемой демократии» и оппортунистической стратегии [6]. В то же время другие эксперты указывают на сохранение коммунистической партией значительного протестного потенциала и наличие в ее рядах политиков и общественных деятелей, выражающих реальную оппозицию правительственному курсу в различных сферах [7].

На наш взгляд, академик Ж.И. Алферов, на протяжении двух десятилетий представлявший КПРФ в Государственной Думе, безусловно, принадлежал к числу тех партийных деятелей, чья критика в адрес власти носила не конъюнктурный, а принципиальный характер, будучи продиктованной искренней озабоченностью судьбами российской науки и глубокой убежденностью в пагубности проводимых реформ. По его мнению, олигархическая система, в руках которой сосредоточено большинство национальных ресурсов, приближает российскую науку к состоянию краха, вызывая эмиграцию квалифицированного кадрового состава [8]. Об этом свидетельствует, в частности, и резо-

нансное открытое письмо Ж.И. Алферова Президенту РФ В.В. Путину, опубликованное в июле 2013 г. в разгар острой дискуссии вокруг закона о реформировании РАН. В своем обращении прославленный ученый, лауреат Нобелевской премии по физике подверг резкой критике инициированный правительством законопроект, квалифицировав его как «натиск реформаторов», ошеломивший даже многих бывших сторонников преобразования Академии наук [9]. Особое возмущение Алферова вызвал тот факт, что предложенная Д.А. Медведевым и Д.В. Ливановым реформа готовилась в спешке, без должного обсуждения с научным сообществом и чревата «разрушением нормальной работы» РАН, РАМН и РАСХН. По убеждению ученого, «вместо внесенного в Госдуму закона сегодня просто статус Российской академии наук как высшего научного учреждения страны должен быть прописан в Федеральном законе и вписан в Устав Академии» [9]. Характерно, что Ж.И. Алферов рассматривает попытки реформирования РАН не как изолированный эпизод, а как продолжение общего социально-экономического курса, проводимого российской властью с начала 1990-х гг. и приведшего, по его мнению, к деградации высокотехнологичных отраслей отечественной промышленности и упадку прикладной науки. Подвергнув критике проводимую правительством политику в области образования и управления наукой, он, в частности, заявил: «Ликвидируйте сегодня Минобрнауки и Управление науки и образования во главе с Хлуновым в Вашей администрации – все учителя, преподаватели вузов и научные работники вздохнут с облегчением, а страна просто этого не заметит» [9].

Многолетняя борьба Ж.И. Алферова за сохранение научного потенциала РАН, которую он нередко называл «своей партией» [10; 11], повышение ее роли в модернизации экономики и формировании инновационной политики государства представляет собой пример ответственной оппозиционности, основанной на осознании национальных инте-

ресов и готовности отстаивать их, невзирая на политическую конъюнктуру.

С точки зрения Ж.И. Алферова, приход к власти коммунистов означал бы возрождение промышленности и сельского хозяйства на основе общественных форм собственности и национализации крупных производств. При этом ученый не исключает сохранения частной собственности в сфере малого бизнеса, обслуживания, легкой промышленности и наукоемких стартапов. Подобная смешанная социально-экономическая система, по мнению Ж.И. Алферова, позволила бы обеспечить эффективное развитие науки, образования и высоких технологий в стране. В свою очередь, подчеркивал ученый, и сама наука может и должна быть движущей силой в экономическом развитии государства [12]. Ж.И. Алферов неоднократно указывал на необходимость значительного увеличения государственных инвестиций в научно-технологическую сферу, развитие наукоемких отраслей промышленности. Так, говоря об ошибочности политики правительства Гайдара в начале 1990-х, он отмечал: «Одна из крупнейших ошибок первого гайдаровского правительства состояла в том, что оно посчитало избыточным количество ученых в стране» [13]. По убеждению Ж.И. Алферова, выход из сложной экономической ситуации лежит на пути создания и внедрения новейших технологий: «Выход один, я скажу лозунгом: «Новые технологии для новой экономики России. А это требует больших вложений в науку» [13].

Стремление к синтезу научной и политической деятельности Ж.И. Алферова было продиктовано глубоким пониманием неразрывной диалектической связи между развитием науки, технологическим прогрессом и социальной справедливостью, практическое достижение которой, по убеждению ученого, возможно лишь на пути социалистического преобразования общества. В основе этого мировоззрения лежит убежденность в том, что наука является величайшей производительной и одновременно гуманизирующей силой, способной не только избавить челове-

чество от материальных лишений и болезней, но и открыть ему путь к духовному совершенствованию, реализации высшего предназначения человека как разумного и нравственного существа. Именно эту веру в преобразующую и облагораживающую миссию научного познания прекрасно выразил Ж.И. Алферов, процитировав знаменитую формулу Маркса: «Наука – производительная сила общества» – добавив, что она «зовет нас к высшему по этическим нормам обществу – обществу СОЦИАЛИЗМА» [6].

Характерно, что Ж.И. Алферов рассматривает приход коммунистов к власти не только через призму возрождения отечественной науки и промышленности. Для него это также вопрос восстановления геополитического единства славянских народов бывшего СССР. По словам ученого, распад Советского Союза, особенно разделение «великого славянского триумvirата» России, Украины и Белоруссии, стал «крушением и огромным уроном» для славянского мира [14]. Ж.И. Алферов убежден, что экономики этих стран настолько тесно связаны, что «мы не должны, в том числе и с Украиной, естественно с белорусами, торговаться из-за цены на газ – имеет значительно большую цену наше единство»⁴.

ВЫВОДЫ

Таким образом, проведенный анализ показывал, что основными мотивами политической деятельности Жореса Алферова в рядах КПРФ выступали:

- 1) глубокая убежденность в преимуществах социалистической системы для развития науки, образования и высоких технологий;
- 2) резкое неприятие либеральных экономических реформ 1990-х гг. и их разрушительных последствий для отечественной науки и промышленности;
- 3) видение прихода коммунистов к власти как средства возрождения промышленного и научно-технологического потенциала

⁴ Жорес Алферов: Почему я с КПРФ. [Интервью].

России на основе общественных форм собственности;

4) понимание необходимости восстановления геополитического и экономического единства славянских республик бывшего СССР.

Приведенные мотивы демонстрируют, что участие Ж.И. Алферова в КППР основывалось не просто на ностальгии по советским временам, но имело под собой продуманную мировоззренческую, социально-экономическую и геополитическую платформу. Очевидно, что для ученого такого масштаба политическая деятельность была продолжением его многогранных усилий по развитию российской науки и высокотехнологичной промышленности, невозможных, с его точки

зрения, без возрождения ряда ключевых элементов советской системы.

На протяжении четверти века Ж.И. Алферов являлся ярким примером деятеля науки, органично сочетавшего выдающиеся академические достижения с активной общественно-политической позицией и государственным мышлением [15]. Как отмечают исследователи, Ж.И. Алферов относится к той категории ученых, которые сформировались в условиях советского строя и на всю жизнь усвоили главное кредо этой эпохи: наука призвана служить своей стране и своему народу [16, с. 129]. Недаром в одной из публикаций Нобелевский лауреат был охарактеризован как «достойный сын Советской эпохи» [16, с. 126].

Список источников

1. Фадеева Л.А., Думлер Д.А. Фактор Зюганова в партийной трансформации КППР // Власть и элиты. 2023. Т. 10. № 2. С. 170-182. <https://doi.org/10.31119/pe.2023.10.2.7>, <https://elibrary.ru/atyuxu>
2. Асеев А.Л., Варшалович Д.А., Велихов Е.П. и др. Памяти Жореса Ивановича Алферова // Успехи физических наук. 2019. Т. 189. № 8. С. 899-900. <https://doi.org/10.3367/UFNr.2019.07.038603>, <https://elibrary.ru/hqfumm>
3. Крестинина А.В. Памяти Жореса Ивановича Алферова // Научное приборостроение. 2019. Т. 29. № 2. С. 118-120. <https://elibrary.ru/teanmb>
4. Алферов Ж.И. Альберт Эйнштейн, социализм и современный мир // Берегиня. 777. Соч.: Общество. Политика. Экономика. 2016. № 2 (29). С. 120-123. <https://elibrary.ru/wzkvdn>
5. Воейков М.И. Государство и мозги: памяти Жореса Ивановича Алферова // Альтернативы. 2020. № 1. С. 149-154. <https://elibrary.ru/nhxwga>
6. Горин В.С. Оппортунизм и ревизионизм под знаменем марксизма // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 3-1. С. 61-63. <https://elibrary.ru/tqlfhw>
7. Бирюков С.В., Карпов Д.С. КППР в политической системе России: феномен «системной оппозиции» // Казачество. 2020. № 50 (8). С. 9-20. <https://elibrary.ru/anydva>
8. Алферов Ж.И. Власть без мозгов. Отделение науки от государства. Москва: Алгоритм, 2012. 250 с. <https://elibrary.ru/vuxqbe>
9. Алферов Ж. Открытое письмо Президенту Российской Федерации В.В. Путину // Совет ректоров. 2013. № 7. С. 47-50. <https://elibrary.ru/rcqkzt>
10. Чумаков В. Жорес Алферов: «Моя партия – академия наук России» // В мире науки. 2019. № 4. С. 4-17. <https://elibrary.ru/zhclhf>
11. Леонов В.П. Академик Ж.И. Алферов и Библиотека Российской академии наук (К 90-летию со дня рождения) // Научные и технические библиотеки. 2020. № 6. С. 109-118. <https://doi.org/10.33186/1027-3689-2019-6-109-118>, <https://elibrary.ru/vfrvks>
12. Подвойский Л.Я. Научная элита и власть – рецензия на книгу Ж.И. Алферова «Власть без мозгов. Отделение науки от государства» // Вопросы элитологии. 2021. Т. 2. № 2. С. 165-175. <https://doi.org/10.46539/elit.v2i2.68>, <https://elibrary.ru/arcgkh>
13. Ивантер В.В., Фелпс Э.С., Квинт В.Л., Максимцев И.А., Алферов Ж.И. Как будет развиваться экономика России? // Инновации. 2013. № 1 (171). С. 3-12. <https://elibrary.ru/sbzyhj>
14. Политическая активность: современные тенденции и новые формы / под ред. Л.М. Батурина, В.Е. Хвощева. Челябинск, 2009. 744 с. <https://elibrary.ru/qoktnh>

15. Кононенко В.М. Основные факторы победы советского народа в Великой Отечественной войне // Великая Отечественная война 1941–1945 гг.: историческая память народа: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2020. С. 103-116. <https://elibrary.ru/wzuhik>
16. Суханова Н.Н. Жорес Алферов – достойный сын Советской эпохи // Российская цивилизация: история, проблемы, перспективы: материалы 22 Межрегион. молодеж. науч.-практ. конф. Иркутск, 2019. С. 126-130. <https://elibrary.ru/jwlaxx>

References

1. Fadeeva L.A., Dumler D.A. (2023). The Zyuganov factor in the party transformation of the Communist Party of the Russian Federation. *Vlast' i elity = Power and Elites*, vol. 10, no. 2, pp. 170-182. (In Russ.) <https://doi.org/10.31119/pe.2023.10.2.7>, <https://elibrary.ru/atyuxu>
2. Aseev A.L., Varshalovich D.A., Velikhov E.P. et al. (2019). In memory of Zhores Ivanovich Alferov. *Uspekhi fizicheskikh nauk = Advances in Physical Sciences*, vol. 189, no. 8, pp. 899-900. (In Russ.) <https://doi.org/10.3367/UFNr.2019.07.038603>, <https://elibrary.ru/hqfumm>
3. Kretinina A.V. (2019). In memory of Zhores Ivanovich Alferov. *Nauchnoe priborostroenie = Scientific Instrumentation*, vol. 29, no. 2, pp. 118-120. (In Russ.) <https://elibrary.ru/teanmb>
4. Alferov Zh.I. (2016). Albert Einstein, socialism and the modern world. *Bereginya. 777. Sova: Obshchestvo. Politika. Ekonomika*, no. 2 (29), pp. 120-123. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wzkvdn>
5. Voeikov M.I. (2020). The State and brains: in memory of Zhores Ivanovich Alferov. *Al'ternativy*, no. 1, pp. 149-154. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nhxwga>
6. Gorin V.S. (2015). Opportunism and revisionism under the banner of Marxism. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki = Humanities, Social Economic and Social Sciences*, no. 3-1, pp. 61-63. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tqlfhv>
7. Biryukov S.V., Karpov D.S. (2020). KPRF in the political system of Russia: the phenomenon of “systemic opposition”. *Kazachestvo = The Cossacks*, no. 50 (8), pp. 9-20. (In Russ.) <https://elibrary.ru/anydva>
8. Alferov Zh.I. (2012). *Government without brains. Separation of science from the State*. Moscow, Algoritm Publ., 250 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vuxqbe>
9. Alferov Zh. (2013). An open letter to the President of the Russian Federation, V.V. Putin. *Sovet rektorov*, no. 7, pp. 47-50. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rcqkzt>
10. Chumakov V. (2019). Zhores Alferov: “My party is the Russian Academy of Sciences”. *V mire nauki = Scientific American*, no. 4, pp. 4-17. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zhclhf>
11. Leonov V.P. (2020). Academician Zh. I. Alferov and the Russian Academy of Sciences Library (To the 90th birthday anniversary). *Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki = Scientific and Technical Libraries*, no. 6, pp. 109-118. (In Russ.) <https://doi.org/10.33186/1027-3689-2019-6-109-118>, <https://elibrary.ru/vfrvks>
12. Podvoiskii L.Ya. (2021). Scientific elite and power – the book review of “power without brains. Separation of science from the state” by Zh.I. Alferov. *Voprosy elitologii = Issues in Elitology*, vol. 2, no. 2, pp. 165-175. (In Russ.) <https://doi.org/10.46539/elit.v2i2.68>, <https://elibrary.ru/arckgh>
13. Ivanter V.V., Felps E.S., Kvint V.L., Maksimtshev I.A., Alferov Zh.I. (2013). How will Russia's economy develop? *Innovatsii = Innovations*, no. 1 (171), pp. 3-12. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sbzyhj>
14. Baturin L.M., Khvoshchev V.E. (eds.) (2009). *Political Activism: Current Trends and New Forms*. Chelyabinsk, 744 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qoktnh>
15. Kononenko V.M. (2020). About some sources of victory of the Soviet people in the Great Patriotic War. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Velikaya Otechestvennaya voina 1941–1945 gg.: istoricheskaya pamyat' naroda» = Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference “The Great Patriotic War of 1941–1945: Historical Memory of the People”*. Cheboksary, pp. 103-116. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wzuhik>
16. Sukhanova N.N. (2019). Zhores Alferov – worthy son of the Soviet era. *Materialy 22 Mezhhregionanl'noi molodezhnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Rossiiskaya tsivilizatsiya: istoriya, problemy, perspektivy» = Proceedings of the 22nd Interregional Youth Scientific and Practical Conference “Russian Civilization: History, Problems, Perspectives”*. Irkutsk, pp. 126-130. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jwlaxx>

Информация об авторе

Майоров Георгий Александрович, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры социологии, психологии управления и истории, Государственный университет управления, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0007-7451-7650>
maiorov.7575@mail.ru

Поступила в редакцию 09.09.2024

Получена после доработки 16.12.2024

Принята к публикации 14.02.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Georgii A. Maiorov, Cand. Sci. (Economics), Associate Professor, Associate Professor of Sociology, Psychology, Management and History Department, The State University of Management, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0007-7451-7650>
maiorov.7575@mail.ru

Received 09.09.2024

Revised 16.12.2024

Accepted 14.02.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 94(100)

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-276-288>



«Борьба за всеобщий мир» или «политика надувательства»: Проблема международного арбитража в американско-германских отношениях накануне Первой мировой войны. 1904–1914

Вячеслав Корнельевич Шацилло 

ФГБУН «Институт всеобщей истории Российской Академии наук»
117334, Российская Федерация, г. Москва, Ленинский пр-кт, 32а
vshatsillo@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Проблема разрешения военных конфликтов мирными средствами привлекала и продолжает привлекать внимание не только профессиональных историков, но и широкой общественности. Впервые тема разрешения военных столкновений между государствами при помощи третейских арбитражных судов была поднята на Первой Гаагской конференции 1898 г. Соединенные Штаты Америки в начале XX века были активными сторонниками заключения договоров об арбитраже со своими внешнеполитическими партнерами, однако этому противились ряд других стран, в частности Германская империя.

Материалы и методы. Исследование проведено на основании оригинальных архивных источников. Методологической основой исследования послужили принципы объективности и историзма, рассматривающие современные процессы и явления в развитии и взаимосвязи. Также использовались ретроспективный, синхронный и сравнительный методы исторического исследования.

Результаты исследования. На основании уникальных германских архивных документов проанализирована политика руководства Германской империи в начале XX века по поводу заключения арбитражного договора с Соединенными Штатами Америки. Сформулирован вывод о том, что до 1904 г. германская сторона весьма благосклонно отнеслась к предложению Белого дома подписать договор об арбитраже, надеясь таким образом улучшить американско-германские отношения. Однако после того как в США отвергли все попытки сближения Берлином, в Германии категорически отказались подписывать двустороннее соглашение об арбитраже.

Выводы. Отказ Германской империи от подписания арбитражного договора с США ухудшил отношения между двумя странами и вызвал сближение Вашингтона с Антантой. В конечном итоге это привело к вступлению США в Первую мировую войну.

Ключевые слова: Гаагские мирные конференции, пацифизм, договор об арбитраже, внешняя политика, Германия, начало XX века

Благодарности. Благодарю доктора исторических наук, профессора, научного руководителя Института образования и общественных наук Владимира Викторовича Романова за ценные комментарии и предложения по улучшению статьи.

Финансирование. Отсутствует.

Вклад автора: В.К. Шацилло – разработка концепции исследования, анализ архивных источников, разработка методологии, написание черновика рукописи, критический анализ и редактирование рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Шацилло В.К. «Борьба за всеобщий мир» или «политика надувательства»: Проблема международного арбитража в американо-германских отношениях накануне Первой мировой войны. 1904–1914 // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 276–288. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-276-288>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-276-288>

“The struggle for universal peace” or “the deception policy”: The issue of international arbitration in American-German relations on the eve of the First World War. 1904–1914

Vyacheslav K. Shatsillo 

Institute of General History of the Russian Academy of Sciences,
32a Leninsky Ave., Moscow, 117334, Russian Federation
vshatsillo@mail.ru

Abstract

Importance. The problem of resolving military conflicts by peaceful means has attracted and continues to attract the attention of not only professional historians, but also broadest sectors of civil society. The issue of resolving military conflicts between states through arbitration courts was discussed for the first time at The Hague Peace Conference in 1898. In the beginning of 20th century, the United States of America was an active proponent of concluding arbitration agreements with its partners, but this was opposed by a number of other countries, in particular the German Empire.

Materials and Methods. The research is based on original archival sources. The methodological basis of the research is the objectivity and historicism principles, which consider modern processes and phenomena in development and interrelationship. Retrospective, synchronous and comparative methods of historical research are also used.

Results and Discussion. Based on original German archival documents the policy of the German Empire in the early XX century regarding the conclusion of an arbitration agreement with the United States of America is analyzed. The conclusion is formulated that before 1904, the Germans were in a very favorable position to the White House's proposal to sign an arbitration agreement, hoping thereby to improve American-German relations. However, after the United States rejected all attempts of rapprochement with Berlin, Germany refused to sign a bilateral arbitration agreement.

Conclusion. The German Empire's refusal to sign an arbitration agreement with the United States worsened relations between the two countries and caused Washington's rapprochement with the Entente. This eventually led to the entry of the United States into the First World War.

Keywords: Hague Peace Conferences, pacifism, arbitration agreement, foreign policy, Germany, the beginning of 20th century

Acknowledgments. I would like to thank Vladimir V. Romanov, Dr. Sci. (Historical Sciences), Professor, Scientific director of the Institute of Education and Social Sciences, for valuable comments and suggestions for improving the article.

Funding. None.

Author's Contribution: V.K. Shatsillo – research concept, analysis of archival sources, methodology development, writing – original draft preparation, has made the critical analysis and has revised the paper.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Shatsillo, V.K. (2025). "The struggle for universal peace" or "the deception policy": The issue of international arbitration in American-German relations on the eve of the First World War. 1904–1914. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 276-288. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-276-288>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В конце XIX – начале XX века одной из актуальных проблем в международных отношениях стала тема разрешения возможных военных столкновений между противоборствующими странами мирными способами. В 1899 г. в Гааге по инициативе российского императора Николая II была созвана крупная международная конференция. На ней были одобрены три конвенции, одна из которых называлась «О мирном разрешении международных столкновений». В соответствии с рекомендациями этой конвенции создавался постоянный третейский суд, который должен был стать важным средством ликвидации возникших международных разногласий и конфликтов. Образцом для мирного разрешения подобных споров предлагался заключенный 14 октября 1903 г. в Лондоне англо-французский договор, который обязывал обе стороны подвергать третейскому разбирательству все возникшие между ними проблемы, если только они не задевали независимости и чести сторон, а также их жизненных интересов (подробнее см.: [1]).

На Второй Гаагской конференции 1907 г. в развитие этого решения была принята еще одна Конвенция о мирном решении международных столкновений. Она была призвана начать чрезвычайно важный для международного права процесс нормативного наполнения принципа мирного разрешения международных споров конкретным содержанием. Эта конвенция ограничивала государства в использовании права на войну, при этом не

исключала ее из инструментария решения международных споров.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование проведено на основании оригинальных архивных источников. Методологической основой исследования послужили принципы объективности и историзма, рассматривающие современные процессы и явления в развитии и взаимосвязи. Также использовались ретроспективный, синхронный и сравнительный методы исторического исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Американо-германский договор об арбитраже 1904 г. Надо отметить, что в силу целого ряда внутри- и внешнеполитических причин правительство США в те годы проявляло неподдельный интерес к теме мирного решения международных споров. Одним из свидетельств этого был созыв в Вашингтоне в январе 1904 г. Панамериканской конференции по международному арбитражу, результатом которой стал призыв ко всем странам западного полушария к заключению арбитражных договоров.

Немного позже, в конце 1904 г., тогдашний государственный секретарь США Дж. Хэй обратился к правительствам всех государств, подписавших Гаагскую конвенцию, с просьбой поддержать принципы международного арбитража. А незадолго до этого, 7 декабря 1903 г., в своем послании конгрессу президент Т. Рузвельт выступил с кон-

кретным предложением ко всем европейским державам заключить двусторонние договоры с правительством Соединенных Штатов. Миротворческие инициативы творца политики «большой дубинки» объясняются тем, что накануне президентских выборов 1904 г. Рузвельту крайне необходимо было заручиться поддержкой голосов пацифистов и изоляционистов, позиции которых за океаном в то время были достаточно сильны. Перед началом Первой мировой войны в стране существовало 63 различных «общества в поддержку мира», к числу которых принадлежали и такие влиятельные и богатые, как «Фонд мира» и «Фонд Карнеги в поддержку международного мира». Пацифисты и приверженцы строгого нейтралитета США постоянно требовали от своего правительства заключения договоров о решении всех спорных вопросов мирным способом. Кроме того, президент также надеялся, что, используя возможности международных судов в условиях разобщенности и растущей конфронтации на европейском континенте, экономически окрепшие США смогут с успехом сыграть роль арбитра и посредника в возникающих здесь время от времени острых спорах и тем самым существенно усилят свое политическое влияние и авторитет в Европе.

В октябре 1904 г. Белый дом провел первые консультации по этой теме с представителями европейских стран, а 24 октября в беседе с немецким послом С. Штернбургом президент Рузвельт высказался за заключение в ближайшем времени договора об арбитражном суде с Германией (R 2577. Штернбург – в МИД. 25.10.1904)¹. Получив информацию об этой встрече, 2 ноября германский канцлер Б. Бюлов полностью поддержал инициативу Рузвельта и сообщил, что и сам кайзер Вильгельм II «очень доброжелательно отнесся к идее арбитражного договора» (R 2577. Бюлов – Штернбургу. 2.11.1904)². Еще через два дня 4 ноября 1904 г. Штернбург передал ответ канцлера и кайзера пре-

зиденту, а тот, в свою очередь, поручил государственному секретарю Хэю обсудить конкретный текст будущего договора об арбитраже с немецкой стороной (R 2577. Штернбург в МИД. 5.11.1904)³. Основой для переговоров было решено выбрать текст уже подписанного и вступившего в свою законную силу аналогичного англо-французского соглашения. В общем и целом текст разрабатываемого договора не вызвал разногласий, за исключением одного, на первый взгляд, незначительного пункта. Американцы упорно настаивали на включении в договор положения, предусматривающего его обязательную ратификацию в сенате (R 2577. Штернбург – в МИД. 18.12.1904)⁴. Немцы же выступили с встречным предложением включить пункт о ратификации договора в сенате в секретное приложение, ибо, по законам их страны, подобный договор не требовал его прохождения через рейхстаг, как это, в частности, случилось с аналогичным англо-германским договором об арбитраже. Прими же Берлин предложение американцев, стороны оказались бы в неравных для себя условиях (R 2577. Штернбург – в МИД. 5.11.1904; Бюлов – Штернбургу. 20.11.1904)⁵.

Как бы то ни было, 22 ноября 1904 г. в Вашингтоне был подписан договор между Соединенными Штатами Америки и Германской империей об арбитраже на основании XIX статьи Гаагской конвенции от 29 июля 1899 г. Договор должен был иметь силу в течение 5 лет и содержал секретное соглашение, согласно которому он мог вступить в силу лишь после ратификации его сенатом США (см.: Договор об арбитраже между США и Германией)⁶. Вслед за этим почти аналогичные договоры были подписаны американцами и с целым рядом других европейских государств: Англией, Францией, Авст-

³ Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ Politisches Archiv des Auswärtigen Amts. Botschaft Washington. Deutsch-amerikanischer Schiedsgerichtsvertrag. Washington 632.

¹ Politisches Archiv des Auswärtigen Amts. Deutschland 175 geh. Die Schiedsgerichtsverträge Deutschlands.

² Ibid.

ро-Венгрией, Швецией, Швейцарией, Италией, Португалией и др.

Таким образом, в 1904 г. немцы весьма благосклонно отнеслись к предложению Белого дома подписать договор об арбитраже, и при его разработке между государствами не возникло никаких серьезных противоречий. Это объясняется тем, что Германия в 1904 г. в условиях очень неблагоприятной для нее ситуации в Европе была крайне заинтересована в поддержании теплых дружеских отношений с Соединенными Штатами и, более того, строила планы на далеко идущее сотрудничество с Вашингтоном как в различных частях мира, например, на Дальнем Востоке или Марокко, так и на европейском континенте. Кроме того, существуют свидетельства, что кайзер рассматривал договор об арбитраже с США «также, как и небольшая гарантия против британского злоупотребления в долине реки Янцзы на основе защиты принципов свободной торговли» (R 2577. Бюлов – Штернбургу. 5.11.1904)⁷.

Договоры, подписанные США, имели весьма существенные ограничения: арбитраж не мог быть осуществлен в тех случаях, когда затрагивались честь и жизненные интересы какого-либо государства, фактически они носили декларативный характер и не могли послужить инструментом для решения возникших принципиальных международных проблем. Тем не менее, в результате целого комплекса внутривополитических причин Белому дому не удалось убедить законодателей на Капитолийском холме в целесообразности одобрения договоров об арбитраже и их ратифицировать в конгрессе. Так была похоронена первая попытка Вашингтона заключить соответствующий договор с Германией.

Новая активизация деятельности американского правительства в сфере оформления арбитражных договоров с ведущими государствами мира произошла зимой 1908 г. и была вызвана неудовлетворительными, по мнению Вашингтона, итогами Второй Гаагской мирной конференции, которая происхо-

дила с 15 июля по 18 октября 1907 г. Осознавая, что результаты конференции в Гааге не могут соответствовать чаяниям многочисленных сторонников мира и убежденных пацифистов в США и принимая во внимание грядущие президентские выборы, американская администрация пришла к выводу о необходимости возобновления переговоров с европейскими державами об арбитражном суде [2, с. 16]. 20 января 1908 г. новый государственный секретарь США Э. Рут, встретившись с немецким послом Штернбургом, предложил германскому правительству подписать договор об арбитраже между двумя странами, который должен был бы базироваться на уже подписанном, но еще не ратифицированном американо-германском договоре от 1904 г. Но при этом он выдвинул идею дополнительно внести в текст фразу: «Установлено, что специальные соглашения со стороны Соединенных Штатов будут заключены президентом Соединенных Штатов с помощью консультаций и при согласии на это сената» (3. Рут – Штернбургу. 20.1.1908)⁸. Таким образом, немцам предлагалось внести изменения во вторую статью договора, согласно которой теперь американский сенат получал право на ратификацию специального соглашения, заключаемого в ходе подготовки арбитражного суда. Фактически получалось, что теперь требовалось согласие сената на рассмотрение каждого конкретного случая арбитража. Для немцев, которые всегда очень чувствительно относились к попыткам другой стороны добиться односторонних преимуществ и поставить себя в неравноправные условия, это предложение было неприемлемым. Министр иностранных дел Германии тех лет В. фон Шен информировал Штернбурга по этому поводу: «позиция о принятии предложения Рута публично дезавуирована на Второй Гаагской конференции как самой Германией, так и наше общественное мнение полагает, что это будет в высшей степени опасно и не пойдет на поль-

⁷ Politisches Archiv des Auswärtigen Amts. Deutschland 175 geh. Die Schiedsgerichtsverträge Deutschlands.

⁸ Politisches Archiv des Auswärtigen Amts. Botschaft Washington. Deutsch-amerikanischer Schiedsgerichtsvertrag. Washington 632.

зу нашему положению» (Шен – Штернбургу. 4.2.1908)⁹.

Отказ немцев обсуждать американское предложение неприятно удивил и обидел Белый дом. Ведь к этому времени подписать договор на вышеуказанных условиях согласились многие европейские государства, в том числе Англия и Франция. Делом лично заинтересовался Рузвельт. 3 и 4 апреля 1908 г. состоялись две его беседы со Штернбургом, на которых президент склонял немцев к подписанию договора и прямо заявил, что в условиях, когда Франция и другие европейские державы присоединились к арбитражному договору, поведение Германии может самым неблагоприятным образом отразиться на международной ситуации [3, S. 41]. Рузвельт заявил Штернбургу: «Я бы очень сожалел, если Германия откажется от договора, в то время как Англия и Франция согласились с ним» (R2677. Штернбург – в МИД. 3.4.1908)¹⁰.

Белый дом был столь заинтересован в подключении Германии к системе международных арбитражных договоров, что решил пойти по отношению к ней на определенные уступки. Рузвельт предложил изменить спорную статью договора таким образом, чтобы она не ущемляла равных прав немецкой стороны. Президент полагал, что согласия можно будет достичь, если заключить договоренность о том, что соглашение о процедуре может войти в силу лишь после обмена нотами о взаимном согласии. Таким образом и немецкая сторона получала возможность блокировать решение о начале арбитража (Рут – Штернбургу. 8.4.1908)¹¹. Однако это предложение не встретило поддержки в Берлине, где не только не были удовлетворены уступками американцев, но и вообще сомневались в компетентности третейского суда.

⁹ Ibid.

¹⁰ Politisches Archiv des Auswärtigen Amts. Deutschland 175 geh. Die Schiedsgerichtsverträge Deutschlands.

¹¹ Politisches Archiv des Auswärtigen Amts. Botschaft Washington. Deutsch-amerikanischer Schiedsgerichtsvertrag. Washington 632.

В мае 1908 г. переговоры окончательно зашли в тупик, хотя Рузвельт в попытке добиться согласия Германии пошел на открытые угрозы. Штернбург сообщал 14 мая 1908 г.: «Президент <...> сожалеет, что дальнейшие попытки продолжить эту (дружественную. – В. Ш.) политику с Германией могут чрезвычайно осложниться, потому что Германия отказывается последовать примеру всех других стран и заключить с Соединенными Штатами арбитражный договор, причем на условиях, соответствующих американской конституции и позиции сената, что единственно возможно для Соединенных Штатов» (Штернбург – в МИД. 14.5.1908)¹². «Что же теперь будут думать конгресс и общественное мнение страны о президенте, если он после неудачи договора об арбитраже будет делать попытки идти с Германией рука об руку в решении мировых проблем?» – вопрошал он в другом случае (цит. по: [3, S. 43]).

Но предостережение Рузвельта было полностью проигнорировано официальным Берлином. Едва ли стоит искать какое-либо рациональное зерно в obstructионистской политике Германии в отношении арбитражного договора с США. В конечном итоге подобный договор Берлин заключил практически со всеми ведущими европейскими державами, да и серьезного значения ему, думается, не придавали ни в одной столице мира. На позиции Германии, на наш взгляд, сказалась прежде всего личная обида Вильгельма II на президента Рузвельта, заканчивающего свою каденцию в Белом доме. Именно в годы его президентства немцы предприняли целый ряд попыток сближения с Соединенными Штатами и укрепить тем самым свои международные позиции. Однако поведение Рузвельта в период первого марокканского кризиса 1904–1905 гг., его отказ от сотрудничества с Германией в дальневосточном регионе и некоторые другие факты не оставляли на сей счет никаких сомнений – в Белом доме однозначно проводили политику сближения с Лондоном и Парижем.

¹² Ibid.

В декабре 1908 г. в Вашингтон прибыл новый посол Германии. Скончавшегося барона Штернбурга заменил граф И.-Г. Берншторф, убежденный сторонник, впрочем, как и его предшественник, сближения с Америкой. Однако перед отъездом в Берлине ему была дана инструкция не касаться в разговорах с американскими официальными лицами договора об арбитраже [3, S. 43; 4, S. 309]. Формальным же предлогом для приостановки переговоров об арбитраже с США послужило так называемое «дело об облигациях Джорджии». В 1869 г. штат Джорджия выпустил гарантированный заем для строительства железной дороги. Большая часть бумаг этого займа на сумму 3,3 млн долл. была распродана на Франкфуртской фондовой бирже. Однако, когда в 1872 г. железнодорожная компания, ведающая строительством дороги, разорилась, правительство штата Джорджия отказалось признать долги. Вспомнив об этом давно прошедшем событии, немцы объявили о прекращении переговоров об арбитраже до полной уплаты долгов Джорджией.

В 1909 г. в Соединенных Штатах произошла смена хозяина Белого дома. На первых порах администрация нового президента У. Тафта не стала форсировать переговоры об арбитражном суде, хотя при всяком удобном случае и не упускала возможности напомнить представителям Германии о неудовлетворенности ее обструкционистской позицией по этому вопросу. Немцы же, в свою очередь, делали вид, что проблемы арбитража в двусторонних отношениях вообще не существует. Однако 22 марта 1910 г. президент Тафт выступил в Нью-Йорке перед участниками конференции Лиги мира, где заявил: «Я не вижу какой-либо причины, из-за которой дела национальной чести не должны направляться на рассмотрение арбитражного суда, так же, как и дела, касающиеся частной и государственной собственности» [2, с. 20]. И, хотя в данном конкретном случае речь шла о заключении арбитражного договора с Великобританией, это заявление указывало, что в США продолжа-

ли уделять большое внимание системе арбитражных договоров с другими странами Европы.

3 августа 1911 г. был заключен американо-английский договор об арбитраже, а немного позже аналогичное соглашение было подписано между США и Францией. В конце концов, и эти договоры не были ратифицированы на Капитолии из-за обструкционистской позиции американского конгресса. Однако сам факт их подписания и упорное нежелание Берлина сделать то же самое не могли способствовать улучшению климата американо-германских отношений. Позднее и Рузвельт, и Тафт, и многие другие видные американские государственные и политические деятели приводили неконструктивную политику Берлина в отношении арбитражного договора в качестве доказательства агрессивной неуступчивости Берлина, его антиамериканской политики.

Германия и «План Брайана». 4 марта 1913 г. в Вашингтоне состоялось вступление в должность нового американского президента – В. Вильсона. Он не был дилетантом в области международной политики, долгие годы посвятил изучению проблем международных отношений, в этой сфере президент имел умного советника – отставного полковника Э. Хауза. Однако, тем не менее, когда новоизбранный президент принялся обсуждать три основные направления для внешней политики США – европейское, латиноамериканское и азиатское, именно Европа продолжала оставаться для него «гаинственным континентом». С другой стороны, и «старые» мировые державы не рассматривали всерьез США как самостоятельный фактор в своей геополитической игре и не допускали Белый дом для решения важных международных дел [5, с. 17]. И все же Вильсон считал изоляционизм по отношению к Европе устаревшей концепцией и отказался от «дипломатии доллара» своего предшественника, при которой главным приоритетом внешней политики Соединенных Штатов становилось финансово-экономическое проникновение в слабо-развитые регионы мира.

Вильсон в первые дни своего президентства отдавал явное предпочтение решению внутренних задач. «Было бы иронией судьбы, если бы моей администрации пришлось иметь дело, главным образом, с иностранными проблемами», – писал Вильсон одному из своих друзей вскоре после вступления в должность [6, р. 55]. Такое отношение к внешней политике сказалось и на позиции новой администрации к Германии – оно было абсолютно индифферентно. Но также и для Берлина, полностью поглощенного делами на европейском континенте и подготовкой к грядущей войне, отношения с Соединенными Штатами в 1912–1913 гг. стали играть значительно меньшую роль.

После победы на выборах Вильсону предстояло сделать ряд важных назначений, в том числе и на пост государственного секретаря. По сугубо внутриполитическим причинам выбор Вильсона пал на У. Брайана, видного деятеля в рядах демократической партии США. Брайан мало интересовался внешней политикой, был в этой области полный дилетант и лишь верил в спасительность для Соединенных Штатов политики строгого нейтралитета и невмешательства в любых формах в дела на европейском континенте. Но пока новоизбранный президент обдумывал основные приоритеты своей внешней политики, государственный секретарь развил бурную деятельность на дипломатическом поприще. Долгие годы до этого он был поборником идеи создания нового миропорядка без войн и вооруженных конфликтов. Новая должность дала ему прекрасную возможность для пропаганды этих взглядов. В апреле 1913 г. Брайан предложил всем странам заключить некий договор, по которому они передавали споры, не решенные самостоятельно и обычным дипломатическим путем, на рассмотрение специально созданной постоянной международной следственной комиссии. Предполагалось также, что до обнародования выводов этой комиссии не могут начаться никакие военные действия. При этом находящиеся в конфликте государства сохраняли за собой законное право и после

доклада этой комиссии действовать в отношении предмета этого спора независимо от ее выводов. Собственно, в этом и заключался весь «план Брайана».

В начале мая госсекретарь через посла Берншторфа предложил подписать подобный договор Берлину, однако, кайзер Вильгельм поставил на сообщении посла краткую и исчерпывающую резолюцию: «Мы никогда не пойдем на это», и при этом в сердцах обозвал предложение государственного секретаря «политикой надувательства» [3, S. 46]. Вопрос, казалось, был закрыт, однако, Берншторф в течение нескольких месяцев безуспешно пытался убедить свое руководство не отвергать так грубо предложение американцев и проявить к нему хотя бы показной интерес. 19 мая Берншторф посылает очередную депешу в Берлин на имя канцлера Т. Бетман-Гольвега, где с нескрываемой тревогой писал следующее: «По настоянию здешнего итальянского посла, его правительство уже через 10 дней и в весьма лстивых и воодушевленных фразах ответило на предложение Брайана. Английское и французское правительство на днях последуют этому же». Более того, даже посол Австро-Венгрии, по сведениям Берншторфа, рекомендовал своему правительству ответить на предложение американского государственного секретаря в «возможно более дружелюбной и предупредительной форме» (Берншторф – Бетман-Гольвегу. 19.5.1913)¹³. Таким образом, Берлин оказался в полной изоляции, сразу же отвергнув план американцев.

В конце мая 1913 г. Берншторф отправился в отпуск на родину. В Берлине у него состоялась целая серия встреч, на которых граф пытался убедить руководителей внешнеполитического ведомства рейха в необходимости дать позитивный ответ Брайану или, хотя бы, согласиться рассмотреть его предложение. В противном случае рейх остался бы совершенно один, абсолютно изолированным [7, S. 37]. Доводы Берншторфа, ви-

¹³ Politisches Archiv des Auswärtigen Amts. Botschaft Washington. Weltfriedensplan des Staatssekretärs Bryans. Washington 437.

димо, произвели впечатление на министра иностранных дел Германии Г. фон Ягова, и 1 июня 1913 г., не уведомив кайзера, он сообщил в посольство в Вашингтон, что страна заинтересована в плане Брайана и ждет дальнейших подробностей более детальных предложений по этому вопросу.

Брайан немедленно откликнулся на столь приятную для него информацию. «Доброжелательное отношение, которое ваше правительство оказало президентскому плану о расследовании, дает нам обоим удовольствие и вдохновение, и мы также высоко оцениваем интерес, который вы проявили в этих попытках, ставящих целью установление дружеских отношений, уже так долго существующих между нашими двумя правительствами, и борьбу за мир во всем мире», – писал государственный секретарь США Берншторфу 6 июня 1913 г. (Брайан – Берншторфу. 6.6.1913)¹⁴. К письму Брайан приложил меморандум, в котором он конкретизировал свои предложения. Принципиальным пунктом, отличающим его от прежних предложений госсекретаря, была идея, по которой во время годичной деятельности комиссии по расследованию возникших споров конфликтующим сторонам запрещалось наращивать мощь армии и флота (Меморандум Брайана)¹⁵.

Документы, связанные с предложением Брайана, в Берлине легли на стол заместителя министра иностранных дел Германии по юридическим вопросам Й. Криге. Ему было поручено подготовить своему руководству записку по данному вопросу (R75. Записка Й. Криге от 16.7.1913)¹⁶. Й. Криге посчитал предложение американской стороны неприемлемым для рейха по целому ряду причин. Главное препятствие чиновнику виделось в нарушении деятельности комиссии по рас-

следованию споров суверенитета Германии. Й. Криге полагал, что так как комиссия действует помимо воли заинтересованных держав, она нарушает их независимость. Но самое опасное, по его мнению, заключалось в том, что деятельность комиссии в «охлаждающий» период сроком в один год создает великолепные возможности для соседей Германии подготовить быструю всеобщую мобилизацию [7, S. 38-39].

Выводы Й. Криге о неприемлемости для Германии предложения американской стороны поддерживали ведущие военные страны, в частности, А. фон Тирпиц и Э. Фалькенхайн (R15. Тирпиц – Ягову. 23.8.1913, Фалькенхайн – Бетман-Гольвегу. 29.9.1913)¹⁷. Однако международные события осенью 1913 г. развивались таким образом, что вопрос о заключении некоего всеобъемлющего мирного договора был, мягко говоря, не самым актуальным для европейских держав. Альтруистические идеалы набожного американского государственного секретаря мало кого интересовали в кабинетах европейских политиков, мыслящих исключительно категориями национальной безопасности. В конечном счете, в немецком МИДе решили внять совету Берншторфа и затягивать обсуждение этого вопроса с американской стороной. Вплоть до самого конца 1913 г. проблема международного арбитража уже не дискутировалась между Брайаном и Берншторфом.

Тем не менее, хотя, казалось, идея «всеобщего мира» была похоронена, Брайан в декабре 1913 г. вновь активизировал свою миротворческую деятельность. «Когда я вчера весь вечер <...> сидел рядом с государственным секретарем Брайаном, он начал говорить о своем плане мирового порядка. Я, по возможности, уклонялся и сказал господину Брайану только, что его план обстоятельно анализируется компетентными немецкими органами. По этому поводу госсекретарь рассказал мне, что ему удалось прийти к единству с нидерландским посланником, и упомянутый договор будет подписан в ближай-

¹⁴ Politisches Archiv des Auswärtigen Amts. Botschaft Washington. Weltfriedensplan des Staatssekretars Bryans. Washington 437.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Politisches Archiv des Auswärtigen Amts. PAAA. Europa Generalia 37. Akta betr. die Frage einer allgemeinen Entwaffnung.

¹⁷ Ibid.

шее время. Этому также вскоре, как он надеется, последует Дания. Далее он должен в ближайшее время начать переговоры с Англией», – сообщал в Берлин Берншторф (Берншторф – Бетман-Гольвету. 16.12.1913)¹⁸. Это сообщение не вызвало радости в Берлине. Там прекрасно понимали, что, принимая во внимание настроения общественного мнения США, не в интересах рейха отстаивать от Англии в показном миролюбии. С другой стороны, решение о неприемлемости для Германии «плана Брайана» было окончательное и принято на самом высшем уровне. Менять эту принципиальную позицию на берегах Шпрее никто не собирался.

Между тем посол продолжал посылать депеши в Берлин о резкой активизации деятельности Брайана. «Госсекретарь Брайан уже при встрече со мной начинает рассказывать о своем мирном плане... Принимая во внимание положение вещей, к сожалению, дальше нет никакой возможности затягивать вопрос. Я хочу еще раз подчеркнуть, что, исходя из нынешнего состояния отношений, решение кайзеровского правительства может дать результаты лишь при возможности взаимного согласия с Англией. Если британское правительство подпишет договор по рецепту Брайана, а мы этого не сделаем, этот факт здесь будет сильно эксплуатироваться против нас», – сообщал Берншторф Бетман-Гольвету (Берншторф – Бетман-Гольвету. 16.1.1914)¹⁹. Меньше чем через неделю, 22 января 1914 г., Берншторф послал канцлеру еще одну тревожную телеграмму. В ней он сообщал, что Брайан вновь и вновь возвращается к вопросу о подписании договора о всеобщем мире, на примере ранее подписанных договоров с другими странами показывает его действенность и целесообразность. «В местном дипломатическом корпусе существует единство о том, что договор Брайана

будет подписан почти всеми, потому что он совершенно безобидный», – продолжал посол и опять обращал внимание на существенных потерях для имиджа Германии в Соединенных Штатах, если немцы, оставшись в гордом одиночестве, откажутся подписать соглашение (Берншторф – Бетман-Гольвету, 22.1.1914)²⁰.

К этим доводам в Берлине, однако, никто не хотел прислушиваться. Мнение кайзера о том, что американское предложение есть не что иное, как «политика надувательства», никто не решался оспаривать. Ответ из Германии на две депеши Берншторфа пришел более чем через два месяца. Министр иностранных дел Ягов сообщил: «Содержащиеся в донесении вашего превосходительства сведения о существовании в тамошних дипломатических кругах господствующего мнения, что предлагаемый правительством Соединенных Штатов Америки договор относительно международной следственной комиссии «полностью безобидный», здесь не разделяется. По единодушному суждению наших военных и военно-морских ведомств, согласие на американское предложение повредило бы как общим государственным интересам, так и военным интересам в недопустимой степени и поэтому для нас по существу неприемлемо» (Ягов – Берншторфу, 30.3.1914)²¹.

Тем временем события развивались по предсказанному Берншторфом сценарию. «Договор Брайана» подписывало одно государство за другим. С особой горечью в Берлине узнали о подписании этого договора Италией. Лишь союзная Австро-Венгрия присоединилась к Германии в ее обструкции по отношению к предложению американцев [7, S. 40].

К окончательному и бесповоротному решению по поводу договора Брайана в Берлине пришли к началу июня 1914 г. 9 июля, меньше чем за месяц до начала военных действий в Европе, канцлер Бетман-Гольвег послал подробное письмо Вильгельму, в кото-

¹⁸ Politisches Archiv des Auswärtigen Amts. Botschaft Washington. Weltfriedensplan des Staatssekretars Bryans. Washington 437.

¹⁹ Politisches Archiv des Auswärtigen Amts. Botschaft Washington. Weltfriedensplan des Staatssekretars Bryans. Washington 437.

²⁰ Ibid.

²¹ Ibid.

ром он изложил официальное мнение правительства по данному вопросу. «В прошлом году правительство Соединенных Штатов Америки предложило ряду других государств, среди них и Германии, рассмотреть предложение госсекретаря Брайана, по которому все неулаженные дипломатическим путем споры как юридического, так и политического содержания должны представляться на рассмотрение и доклад постоянной международной комиссии по расследованию, и этой комиссии дается право начать свою деятельность без ходатайств участвующих сторон», – писал кайзеру глава его правительства.

Далее он продолжал: «В действительности договор такого рода с правовой точки зрения кажется непрактичным и сомнительным и должен быть неприемлемым для Германии, особенно с политической точки зрения.

С правовой точки зрения предложение содержит, прежде всего, оставление на произвол судьбы права на суверенитет договаривающихся государств, примера которого не существует в международном праве, далее оно дает комиссии по расследованию возможность вести свою деятельность помимо воли участвующих в споре государств.

...Все американское предложение представляет собой поэтому одну из многих утопических попыток поддержания мира, которые делаются по мере надобности правящими партиями в Соединенных Штатах для завоевания общественного мнения как внутри страны, так и вне ее, и в своем эффекте дают Соединенным Штатам существенные преимущества по отношению к другим державам». Исходя из всего вышеизложенного и ссылаясь также на мнение шефа военного ведомства, Бетман-Гольвег рекомендовал кайзеру категорически отказаться от предложения американцев (Бетман-Гольвег – Вильгельму II. 9.7.1914)²².

Мировая война, начавшаяся в августе 1914 г., должна была, казалось, поставить

окончательный крест на всех попытках Брайана подписать всеобъемлющий договор о мирном решении всех споров, однако госсекретарь, наоборот, активизировал в этом направлении свою деятельность, пытаясь заключить соглашение между Соединенными Штатами и как можно большим числом других стран. Разумеется, вся суть международных отношений после начала Первой мировой войны коренным образом изменилась. Изменилась и роль в международной политике Соединенных Штатов, которые в одночасье превратились в крупнейшую нейтральную державу, в тесных экономических отношениях с которой были заинтересованы все воюющие стороны, однако в разной степени. В Берлине, например, самоуверенно рассчитывали на новый блицкриг, а поэтому не считали необходимым активно взяться за поиск новых партнеров, хотя бы для пополнения оскудевших продовольственных запасов и военного снаряжения.

Не так думали в столицах стран Антанты. Там собирались бороться всерьез и надолго, а поэтому рассчитывали на арсеналы и амбары крупнейшей промышленной и сельскохозяйственной державы мира. Надеялись они и на политическую поддержку Белого дома, а для этого Лондону и Парижу было очень важным завоевать на свою сторону симпатии общественного мнения Соединенных Штатов. Именно поэтому, надо полагать, англичане и французы в один и тот же день 15 сентября 1914 г. подписали в Вашингтоне план Брайана.

Справедливости ради надо отметить, что и в Берлине оставались люди, которые не соглашались с официальной точкой зрения на план Брайана. К послу Берншторфу в его попытках пойти навстречу американцам присоединились специально посланный в США министерством иностранных дел тайный советник Г. Альберт и известный промышленник, директор Гамбург-Американской паровой компании А.

²² Politisches Archiv des Auswärtigen Amts. Botschaft Washington. Weltfriedensplan des Staatssekretärs Bryans. Washington 437.

Баллин (Баллин – Ягову. 4.11.1914)²³. Однако их усилия оказались напрасными.

В конце сентября Белый дом предпринял последнюю попытку подписать с рейхом договор Брайана. 30 сентября по поручению своего правительства посол США в Берлине Дж. Джерард послал немцам ноту следующего содержания: «Американское посольство в Берлине имеет честь информировать имперское министерство иностранных дел о том, что договор об арбитраже с Соединенными Штатами ратифицирован Великобританией, Францией и Испанией, и что договоры между Соединенными Штатами и Россией, Швецией и Грецией изменены и будут подписаны через несколько дней. Успех плана будет полным, если с подобными договорами согласятся также Германия и Австрия. Принципы, содержащиеся в этих договорах, одобрены обеими правительствами. Государственный департамент с большим удовольствием примет во внимание все соображения при разработке такого договора и согласится с любыми обоснованными изменениями, что касается деталей» (Вербальная нота американского посольства в Берлине от 30.9.1914)²⁴. Однако ответа из Берлина на это послание уже не последовало. Там эта тема была окончательно закрыта.

Эпизод с проектом Брайана наглядно показал, настолько далеко друг от друга накануне Первой мировой войны отстояли основные внешнеполитические представления Америки и Германии. По сути эта вся история была столкновением концепции утопи-

ческого идеализма с жестким реализмом (подробнее об этом см.: [8]). С другой стороны, события, связанные с планом Брайана, продемонстрировали отсутствие гибкости немецкой внешней политики, игнорирование Берлином специфики партнеров и абсолютное нежелание принять во внимание настроения общественного мнения другой страны и необходимости ведения в связи с этим кропотливой пропагандистской работы за рубежом, в данном случае в Соединенных Штатах.

ВЫВОДЫ

Можно как угодно относиться к предложению американцев путем заключения арбитражных договоров решить острейшие проблемы, возникшие между странами, можно, и не без основания, сомневаться в искренности подписавших эти договоры держав, однако, на наш взгляд, не подлежит сомнению, что упорное нежелание Берлина последовать примеру других стран и заключить с Вашингтоном подобное соглашение лишний раз убедило общественное мнение и правящие круги США в агрессивности милитаристского курса руководства рейха и облегчило Белому дому принятие во многом рокового для Германии решения вступить в войну на стороне держав Антанты. Этого не мог отрицать и имперский посол в Вашингтоне граф Берншторф, который позднее писал в своих мемуарах: «Влияние, которое оказала наша обструкция в этом вопросе на настроения американцев, ни в коей мере нельзя недооценивать. Эта позиция способствовала тому, что общественность Соединенных Штатов убедилась в мнимых военных приготовлениях Германии» [9, S. 21].

Список источников

1. Рыбаченок И.С. Россия и Первая конференция мира 1899 года в Гааге. Москва: РОСПЭН, 2005. 292 с. <https://elibrary.ru/qpawid>
2. Сторожев Н.Б. Международный арбитраж и его место в американо-германских отношениях накануне Первой мировой войны (1904–1914 гг.) // Из истории буржуазной дипломатии и межимпериалистических противоречий в первой половине XX в. Томск, 1986. 183 с.

3. Doerris R. Washington – Berlin 1908–1917. Die Tätigkeit des Botschafters Johann Heinrich Graf von Bernstorff in Washington vor dem Eintritt der Vereinigten Staaten von Amerika in den Ersten Weltkrieg. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1975. 299 S.
4. Pommerin R. Der Kaiser und Amerika. Die USA in der Politik der Reichsleitung. 1890–1917. Köln: Köln Universität Press, 1986. 436 S.
5. Уткин А.И. Дипломатия Вудро Вильсона. Москва: Междунар. отношения, 1989. 320 с.
6. Baker R. Woodrow Wilson. Life and Letters. London: Doubleday, Page & Co., 1932. Vol. 4. 345 p.
7. Christof H. Deutsch-Amerikanische Entfremdung. Studien zu den deutsch-amerikanischen Beziehungen von 1913 bis zum Mai 1916. Würzburg: Verlag Shatz & Co, 1975. 345 S.
8. Романов В.В. В поисках нового мирового порядка: внешнеполитическая мысль США (1913–1921). Москва; Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. 515 с. <https://elibrary.ru/qpcnhv>
9. Bernstorff J.-H. Deutschland und Amerika. Erinnerungen aus dem fünfjährigen Kriege. Berlin: Ullstein & Co, 1920. 414 S.

References

1. Rybachenok I.S. (2005). *Russia and the First 1899 Peace Conference in The Hague*. Moscow, Rospen Publ., 292 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpawid>
2. Storozhev N.B. (1986). International arbitration and its place in US-German relations on the eve of the First World War (1904–1914). *Iz istorii burzhuaznoi diplomatii i mezhimperialisticheskikh protivorechii v pervoi polovine XX v.* Tomsk, 183 p. (In Russ.)
3. Doerris R. (1975). *Washington – Berlin 1908–1917. Die Tätigkeit des Botschafters Johann Heinrich Graf von Bernstorff in Washington vor dem Eintritt der Vereinigten Staaten von Amerika in den Ersten Weltkrieg*. Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann, 299 S. (In German)
4. Pommerin R. (1986). *Der Kaiser und Amerika. Die USA in der Politik der Reichsleitung. 1890–1917*. Köln, Köln Universität Press, 436 S. (In German)
5. Utkin A.I. (1989). *Woodrow Wilson's Diplomacy*. Moscow, Mezhdunarodnie otnosheniya Publ., 320 p. (In Russ.)
6. Baker R. (1932). *Woodrow Wilson. Life and Letters*. London, Doubleday, Page & Co., vol. 4, 345 p.
7. Christof H. (1975). *Deutsch-Amerikanische Entfremdung. Studien zu den deutsch-amerikanischen Beziehungen von 1913 bis zum Mai 1916*. Würzburg, Verlag Shatz & Co, 345 S. (In German)
8. Romanov V.V. (2005). *In Search of a New World Order: U.S. Foreign Policy Thought (1913–1921)*. Moscow, Tambov, Derzhavin Tambov State University Publ., 515 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpcnhv>
9. Bernstorff J.-N. (1920). *Deutschland und Amerika. Erinnerungen aus dem fünfjährigen Kriege*. Berlin, Ullstein & Co Publ., 414 S. (In German)

Информация об авторе

Шаццлло Вячеслав Корнельевич, доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт всеобщей истории Российской Академии наук, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-3243-1035>
vshatsillo@mail.ru

Поступила в редакцию 13.11.2024
Одобрена после рецензирования 05.02.2025
Принята к публикации 14.02.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Viacheslav K. Shatsillo, Dr. Sci. (History), Professor, Leading Researcher, Institute of General History of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-3243-1035>
vshatsillo@mail.ru

Received 13.11.2024
Approved 05.02.2025
Accepted 14.02.2025

The author has read and approved the final manuscript.