

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
№ 3

Сквозной
номер
выпуска – 216

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: педагогика (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

Чершнева 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. Митусова*

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

Оригинал-макет подготовлен в объединенной редакции научных журналов

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

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: 10.20310/1810-0201-2025-30-3

Подписано в печать 02.09.2025. Дата выхода в свет 30.09.2025

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

Печать на ризографе. Печ. л. 25,5. Усл. печ. л. 23,7.

Тираж 1000 экз. Заказ № 25201. 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

JOURNAL OF DERZHAVIN
TAMBOV STATE UNIVERSITY

Scientific-theoretical
and applied journal

Series: HUMANITIES

Published since May 15, 1996
Issued 6 times in year

2025
Vol. 30
No. 3

Continuous
issue number –
216

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. Mitusova*

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. Mitusova*

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: [10.20310/1810-0201-2025-30-3](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3)

Signed for printing 02.09.2025. Release date 30.09.2025

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

Printed on risograph. Pr. sheet 25.5. Conv. pr. sheet 23.7.

Copies printed 1000. Order no. 25201. 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

- Евстигнеев М.Н., Лобеева П.И., Хаусманн-Ушкова Н.В.* Формирование лексико-грамматических навыков студентов технического вуза на материале фразовых глаголов английского языка посредством практики с чат-ботом 591
- Гальскова Н.Д., Орешкова Н.Л.* Аксиологическая лингводидактика в системе профессионального лингвистического образования 610
- Евдокимова М.Г., Давиденко Е.С.* Профессионально ориентированный учебник английского языка как инструмент формирования аксиологического компонента профессиональной культуры будущего специалиста 621
- Долженкова М.И., Бортникова Т.Г.* Современные подходы к реализации внеаудиторных мероприятий как фактора оптимизации изучения иностранного языка 633
- Байдикова Т.В., Соломатина А.Г.* Обучение студентов аграрного вуза профессиональному иностранному языку с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта 648

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

- Овсий Е.С.* Реализация коммуникативного подхода в структуре диалоговых тренажеров по русскому языку для слушателей подготовительных факультетов 660

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- Попова Н.В., Алмазова Н.И., Зиновьева О.В.* Значение интерактивного обучения профессиональной дисциплине по оценкам аспирантов многопрофильного вуза 672
- Безрученко Т.Е.* Концептуальные основы традиций и ценностных отношений в русской семье 690

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

- Уракова Е.А., Шелехов А.А.* Об особенностях и способах оценивания качества урока по физической культуре школьников с расстройствами аутистического спектра 706

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- Имашева М.М., Пирова Р.Н.* Торговый договор России с Персией 1717 г. 716
- Петрыкин Н.Н.* В.И. Невский и железные дороги советской России (1917–1922) 728
- Таскин Д.А.* Былыринский фронт как феномен Гражданской войны в Восточном Забайкалье 741
- Климонова А.Н.* Историография вопроса изменений доходов населения России в 1980–1990-е годы 749

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- Ермаков А.А., Рыжов И.В.* Операция «Железные мечи» и развитие конфликта на Западном берегу реки Иордан 763

РЕЦЕНЗИИ

- Девель Л.А.* Рецензия на монографию: Обучение переводу в многопрофильном вузе: коллективная монография / Н.И. Алмазова [и др.]; под общ. ред. Н.В. Поповой, М.М. Степановой. Санкт-Петербург: Политех-пресс, 2023. 207 с. 774

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- Evtigneev M.N., Lobeeva P.I., Hausmann-Ushkova N.V.* Formation of lexical and grammatical skills of technical university students based on phrasal verbs of the English language through practice with a chatbot 591
- Galskova N.D., Oreshkova N.L.* Axiological linguadidactics in the system of professional linguistic education 610
- Evdokimova M.G., Davidenko E.S.* Profession-oriented textbook of English for engineering students as a tool for developing the axiological component of prospective specialist's professional culture 621
- Dolzhenkova M.I., Bortnikova T.G.* Modern approaches to the implementation of extracurricular activities as a factor in optimizing the study of a foreign language 633
- Baydikova T.V., Solomatina A.G.* Teaching agricultural university students a professional foreign language using technological solutions based on artificial intelligence 648

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

- Ovsi E.S.* Implementation of a communicative approach in the dialog simulators' structure in Russian for preparatory faculties' students 660

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

- Popova N.V., Almazova N.I., Zinovieva O.V.* Importance of professional discipline interactive teaching according to graduate students' evaluation at multidisciplinary university 672
- Bezruchenko T.E.* The conceptual foundations of traditions and value relations in the Russian family 690

RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

- Urakova E.A., Shelekhov A.A.* On features and ways of assessing the quality of physical education lessons for schoolchildren with autism spectrum disorders 706

NATIONAL HISTORY

- Imasheva M.M., Pirova R.N.* The trade agreement between Russia and Persia in 1717 716
- Petrykin N.N.* V.I. Nevsky and the railways of Soviet Russia (1917–1922) 728
- Taskin D.A.* The Bylyrinsky Front as a phenomenon of the Civil War in Eastern Transbaikalia 741
- Klimonova A.N.* The historiography of changes in the income of the Russian population in the 1980s–1990s 749

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- Ermakov A.A., Ryzhov I.V.* Operation “Swords of Iron” and development of the conflict in the West Bank 763

REVIEWS

- Devel L.A. Popova N.V., Stepanova M.M.* (gen. eds.). Monograph Review: Teaching Translation in a Multidisciplinary University: a Collective Monograph. St. Petersburg, Polytech Press, 2023, 207 p. 774



Формирование лексико-грамматических навыков студентов технического вуза на материале фразовых глаголов английского языка посредством практики с чат-ботом

Максим Николаевич Евстигнеев¹ *, Полина Игоревна Лобеева² ,

Надежда Васильевна Хаусманн-Ушкова¹ 

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

²ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет
им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»
105005, Российская Федерация, г. Москва, ул. Бауманская 2-я, 5, стр. 1

*Адрес для переписки: maximevstigneev@bk.ru

Аннотация

Актуальность. Современный этап цифровой трансформации образования, подкрепленный глобальными инициативами со стороны ЮНЕСКО и национальными стратегиями развития Российской Федерации до 2030 г., характеризуется интеграцией инновационных технологий, таких как технологии искусственного интеллекта (ИИ-технологии) в систему высшего образования. Особую актуальность данное направление приобретает в технических вузах, где формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции выступает основной задачей иноязычного образования. Одной из наиболее сложных лексико-грамматических категорий английского языка для студентов – будущих инженеров остаются фразовые глаголы, широко используемые в профессиональной коммуникации и технической документации. Однако на практике их изучение осложняется отсутствием системного подхода в учебных пособиях, дефицитом аудиторных часов и низкой эффективностью традиционных методов обучения лексике и грамматике. Для достижения основной цели исследования используются чат-боты как инструмент для внеаудиторной речевой практики, направленной на автоматизацию навыков использования фразовых глаголов. Цель исследования – определение эффективности методики формирования лексико-грамматических навыков студентов технического вуза на материале фразовых глаголов английского языка посредством практики с чат-ботом.

Методы исследования. Для проведения исследования использовались следующие группы методов: а) теоретические: изучение и анализ отечественной и зарубежной педагогической, методической, психологической научной литературы по проблеме исследования; анализ и обобщение опыта по исследуемой проблеме, моделирование; б) эмпирические: наблюдение, анкетирование, беседа, тестирование; в) статистические: количественный и качественный анализ полученных результатов, математическая обработка данных; г) формирующие: в контролируемых условиях проведена опытно-экспериментальная работа с целью проверки авторской методики обучения; полученные данные использовались для анализа и выявления причинно-следственных связей между переменными. Эффективность методики форми-

рования лексико-грамматических навыков студентов технического вуза на материале фразовых глаголов посредством практики с чат-ботом проводилась при помощи сопоставления результатов тестирования на констатирующем и контрольном этапах. Для анализа данных использовалось программное обеспечение IBM SPSS Statistics 21, сравнение средних величин проводилось согласно параметрическому статистическому методу *t*-критерию Стьюдента (*t*-тест). Объектом контроля выступили 15 лексико-грамматических навыков (9 рецептивных и 6 продуктивных).

Обзор литературы. В ходе анализа научной и учебно-методической литературе по теме исследования были обобщены результаты научных работ, посвященных использованию чат-ботов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, определены основные направления исследований.

Результаты исследования. Разработанная методика формирования лексико-грамматических навыков студентов технического вуза на материале фразовых глаголов английского языка посредством практики с чат-ботом была апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы и доказала свою эффективность в сравнении с традиционными методами обучения по всем контролируемым параметрам. Проведенная опытно-экспериментальная работа выявила, что на начальном этапе обучения обе группы КГ ($N = 24$) и ЭГ ($N = 24$) имеют равный уровень языковой подготовки, поскольку статистической значимости между группами выявлено не было ($p > 0,05$ для большинства контролируемых параметров). Показатели в ЭГ имеют высокую статистическую значимость ($p < 0,001$), что свидетельствует о выраженной эффективности применяемой методики обучения. В КГ большинство показателей также значимы, но уровень значимости варьируется между $p < 0,001$ (параметры № 2–8, 10–11, 13–15) и $p < 0,05$ (параметры № 1, 9, 12). Наименее выраженным и имеющим слабую статистическую значимость в КГ является контролируемый параметр № 1 «соотнести звуковую форму слова с его значением» ($*p = 0,037$), при этом в ЭГ, несмотря на то, что он был лучше сформирован, тем не менее имеет низкий показатель $t = 4,87$ ($p < 0,001$) по сравнению с другими навыками. Разница в эффективности между КГ и ЭГ очевидна ввиду того, что показатели *t*-критерия Стьюдента в ЭГ значительно выше, чем в КГ, например, для параметра № 6 «дифференцировать фразовые глаголы и схожие моноксемные глаголы» $t = 4,67$ (КГ) против $t = 7,89$ (ЭГ). Наибольший разрыв в *t*-критерии Стьюдента наблюдается в продуктивных навыках, например, для параметра № 9 «прогнозировать грамматические конструкции с фразовыми глаголами» $t = 4,12$ (КГ) против $t = 8,12$ (ЭГ).

Выводы. Опытное-экспериментальная работа позволила выявить, что чат-боты ChatGPT и DeepSeek не имеют технической возможности для формирования навыков аудирования. При этом некоторые чат-боты (например, Replika AI) обеспечивает более естественное общение, чат-боты TalkPal и Praktika.ai более эффективны для коррекции ошибок. Речевая практика с чат-ботом вызвала интерес у студентов, что способствовало повышению уровня их мотивации к изучению английского языка. Интерактивный формат обучения и возможность получать мгновенную обратную связь сделали процесс более увлекательным и доступным. Использование нескольких различных чат-ботов одновременно позволило студентам ознакомиться с возможностями, которые предоставляли чат-боты, и выбрать тот, который в большей степени соответствовал запросам конкретного студента. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в дальнейших работах по выявлению лингводидактического потенциала ИИ-технологий и его применением в рамках иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов, формирования лексико-грамматических навыков студентов посредством других ИИ-технологий, а также в методике обучения иностранному языку.

Ключевые слова: лексико-грамматические навыки, фразовые глаголы, чат-бот, ИИ-технологии, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, технический вуз, обучение инженеров

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. М.Н. Евстигнеев 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: Евстигнеев М.Н., Лобеева П.И., Хаусманн-Ушкова Н.В. Формирование лексико-грамматических навыков студентов технического вуза на материале фразовых глаголов английского языка посредством практики с чат-ботом // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 591-609.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-591-609>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-591-609>

Formation of lexical and grammatical skills of technical university students based on phrasal verbs of the English language through practice with a chatbot

Maxim N. Evstigneev¹ *, Polina I. Lobeeva² , Nadezhda V. Hausmann-Ushkova¹ 

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

²Bauman Moscow State Technical University

Bld. 1, 5, 2-nd Baumanskaya St., Moscow, 105005, Russian Federation

*Corresponding author: maximevstigneev@bk.ru

Abstract

Importance. The current stage of digital transformation of education, supported by global initiatives from UNESCO and the national development strategies of the Russian Federation until 2030, is characterized by the integration of innovative technologies such as artificial intelligence (AI) technologies into the higher education system. This area is particularly relevant in technical universities, where the formation of professional foreign language communicative competence is the main goal of foreign language education. Phrasal verbs, widely used in professional communication and technical documentation, remain one of the most difficult lexical and grammatical categories of the English language for students of future engineers. However, in practice, their study is complicated by the lack of a systematic approach in textbooks, a shortage of classroom hours, and the low effectiveness of traditional methods of teaching vocabulary and grammar. To achieve the main purpose of the study, chatbots are used as a tool for extracurricular speech practice aimed at automating the skills of using phrasal verbs. The purpose of this study is to determine the effectiveness of the methodology for the formation of lexical and grammatical skills of technical university students based on phrasal verbs of the English language through practice with a chatbot.

Research Methods. To conduct this study, the following groups of methods were used: a) theoretical: study and analysis of domestic and foreign pedagogical, methodological, and psychological scientific literature on the research problem; analysis and generalization of experience on the problem under study, modeling; b) empirical: observation, questioning, interview, testing; c) statistical: quantitative and qualitative analysis results obtained, mathematical data processing; d) formative: experimental work was carried out under controlled conditions to verify the author's teaching methodology; the data obtained were used to analyze and identify cause-and-effect relationships between variables. The effectiveness of the methodology for the formation of lexical and grammatical skills of technical university students based on phrasal verbs through practice with a

chatbot was carried out by comparing the test results at the ascertaining and control stages. IBM SPSS Statistics 21 software was used to analyze the data, and the averages were compared according to the parametric statistical method, the Student's *t*-test. The object of control was 15 lexical and grammatical skills (9 receptive and 6 productive skills).

Literature Review. During the analysis of scientific and educational literature on the research topic, the results of scientific papers on the use of chatbots for the formation of foreign language communicative competence were summarized, and the main research directions were identified.

Results and Discussion. The developed methodology for the formation of lexical and grammatical skills of technical university students based on phrasal verbs of the English language through practice with a chatbot was tested during experimental study and proved its effectiveness in comparison with traditional teaching methods in all controlled parameters. The conducted experimental study revealed that at the initial stage of training, both groups of control group (CG) ($N = 24$) and experimental group (EG) ($N = 24$) have an equal level of language training, since there was no statistical significance between the groups ($p > 0.05$ for most of the controlled parameters). The indicators in the EG have a high statistical significance ($p < 0.001$), which indicates the pronounced effectiveness of the applied teaching methodology. In CG, most indicators are also significant, but the significance level varies between $p < 0.001$ (parameters 2–8, 10–11, 13–15) and $p < 0.05$ (parameters 1, 9, 12). The least pronounced and having weak statistical significance in CG is the controlled parameter No. 1 “to correlate the sound form of a word with its meaning” ($*p = 0.037$), while in EG, despite the fact that it was better formed, it nevertheless has a low $t = 4.87$ ($p < 0.001$) compared to with other skills. The difference in effectiveness between CG and EG is obvious due to the fact that the Student's *t*-test scores in EG are significantly higher than in CG, for example, for parameter No. 6 “to differentiate phrasal verbs and similar monolex verbs” $t = 4.67$ (CG) versus $t = 7.89$ (EG). The largest gap in the Student's *t*-criterion is observed in productive skills, for example, for parameter No. 9 “to predict grammatical constructions with phrasal verbs” $t = 4.12$ (CG) versus $t = 8.12$ (EG).

Conclusion. Experimental study has revealed that chatbots ChatGPT and DeepSeek do not have the technical capability to develop listening skills. At the same time, some chatbots (for example, Replika AI) provide more natural communication, TalkPal chatbots and Praktika.ai are more effective for correcting errors. Speech practice with a chatbot aroused the interest of students, which helped to increase their motivation to learn English. The interactive learning format and the ability to receive instant feedback have made the process more fun and accessible. Using several different chatbots at the same time allowed students to familiarize themselves with the possibilities provided by chatbots and choose the one that best suited the needs of a particular student. The results of the research can be used in further study to identify the linguistic and didactic potential of AI technologies and its application in the framework of foreign language training for students of non-linguistic universities, the formation of lexical and grammatical skills of students through other AI technologies, as well as in the methodology of teaching a foreign language.

Keywords: lexical and grammatical skills, phrasal verbs, chatbot, AI technologies, professional foreign language communicative competence, technical university, training of engineers

Funding. The study had no external funding.

Authors' Contribution: undivided co-authorship.

Conflict of Interests. M.N. Evstigneev is a member of the Editorial Board of the journal “Tambov University Review. Series: Humanities”, but has nothing to do with the decision to publish this article. The article has passed the review procedure accepted in the journal. The authors did not declare any other conflicts of interest.

For citation: Evstigneev, M.N., Lobeeva, P.I., & Hausmann-Ushkova, N.V. (2025). Formation of lexical and grammatical skills of technical university students based on phrasal verbs of the English language through practice with a chatbot. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 591-609. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-591-609>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современный этап развития общества характеризуется стремительным технологическим прогрессом, в рамках которого ведущую роль выполняют три взаимосвязанных процесса: совершенствование информационных технологий, динамичное развитие технологий искусственного интеллекта и глобальная цифровизация всех сфер жизнедеятельности человека. Обозначенные тенденции находят свое отражение и в сфере образования, где цифровая трансформация становится одним из ключевых направлений развития. На международном уровне статус цифровизации образования закреплён ЮНЕСКО в «Глобальной декларации о цифровых технологиях в образовании»¹, в которой подчеркивается необходимость обеспечения равного доступа к образовательным ресурсам для обучающихся по всему миру. Особую актуальность положения декларации приобрели в период пандемии коронавирусной инфекции SARS-CoV-2, выступившей катализатором цифровой трансформации образовательных систем. Кризисный период послужил ускорению адаптации педагогов и обучающихся к новым реалиям и цифровым образовательным инструментам, разработке новых образовательных технологий и внедрению гибридных моделей обучения.

В России курс на цифровизацию образования закреплён на государственном уровне, что находит подтверждение в формулировках национальных целей в Указе Президента Российской Федерации № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 21 июля 2020 г.², и Стратегических приоритетах в сфере реализации государственной программы Рос-

сийской Федерации «Развитие образования» до 2030 г.³ В тексте государственной программы «Развитие образования» в качестве одной из национальных целей декларируется «цифровая трансформация», достижение которой не представляется возможным без полной интеграции цифровых, информационно-коммуникационных технологий и технологий искусственного интеллекта в систему образования.

Особый исследовательский интерес к ИИ-технологиям в образовании обусловлен их лингводидактическим потенциалом, который открывает новые возможности для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Речь идет о комплексном обучении всем видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению и письму) и аспектам языка (фонетике, лексике и грамматике) на основе практики с ИИ-технологиями, в частности, с чат-ботами. Искусственный интеллект перестает быть вспомогательным инструментом, становясь третьим участником учебного процесса, занимает равноправное положение в новой педагогической триаде «обучающийся – искусственный интеллект – педагог» [1]. Лингводидактический потенциал и возможности ИИ-технологий в методике обучения иностранному языку неоднократно становились объектом внимания и предметом исследования отечественных ученых. Так, например, А.П. Авраменко, А.С. Ахмедова, Е.Р. Буланова [2] и Е.А. Черкасова [3] анализируют лингводидактические возможности чат-ботов как средства формирования грамматической компетенции; И.В. Харламенко [4] использует чат-бот для формирования лексических навыков; М.И. Ивченко и О.Г. Поляков [5], П.В. Сысоев и М.И. Ивченко [6] – лингводи-

¹ Rewired Global Declaration on Connectivity for Education. UNESCO, 2021. URL: <https://rewiredsummit.org/wp-content/uploads/2022/09/Rewired-Global-Declaration-on-Connectivity-for-Education.pdf> (accessed: 10.05.2024).

² О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации № 474 от 21.07.2020 // Президент России: офиц. сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 10.05.2024).

³ Государственная программа Российской Федерации «РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ»: Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701) // КонсультантПлюс: сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cffe11772942395c6357491e784f/ (дата обращения: 10.05.2024).

дактический потенциал ИИ-технологий для обучения фонетике; М.Н. Евстигнеев – применение генеративного ИИ для планирования учебной деятельности [7] и для проведения тематического контроля и критериального оценивания [8]; П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [9] – развитие иноязычных речевых умений посредством практики с чат-ботом.

Обучение иностранному языку в вузе регулируется нормами действующих ФГОС для каждого конкретного направления подготовки. Для большинства инженерных направлений подготовки иностранный язык является базовой дисциплиной, в результате освоения которой выпускник должен уметь «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном языках» (универсальная компетенция выпускника УК-4) (ФГОС ВО по направлению подготовки бакалавриата 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника») ⁴. Деловая коммуникация входит в структуру профессиональной деятельности инженера и занимает в ней особое место, представляя собой важнейший инструмент решения производственных задач: во-первых, служит каналом обмена профессионально значимой информацией, а во-вторых, создает основу для построения и поддержания деловых отношений с коллегами, партнерами и клиентами. Соответственно, процесс обучения иностранному языку в техническом вузе должен быть направлен на формирование коммуникативных навыков, позволяющих обучающимся свободно участвовать в профессиональных дискуссиях на изучаемом языке, понимать и создавать техническую документацию, вести деловую переписку, участвовать в переговорах, проводить презентации, работать в международных проектных командах и т. д. При этом процесс

⁴ Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.09.2017 № 929 (в ред. от 08.02.2021). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-09-03-01-informatika-i-vychislitel'naya-tehnika-929/> (дата обращения: 31.01.2024).

обучения строится с учетом профессиональной специфики направления и профиля подготовки и должен включать изучение профессиональной терминологии, освоение курса профессионального общения, формирование навыков межкультурной коммуникации и формирование стратегий эффективного профессионального взаимодействия. Таким образом, основной целью обучения иностранному языку в техническом вузе выступает формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

В отечественной и зарубежной лингводидактике проблему определения сущности и содержания иноязычной коммуникативной компетенции затрагивали многие ученые [10–12]. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции все чаще осуществляется в рамках инновационного методического подхода – предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Интеграция данного подхода в систему языковой подготовки студентов инженерных специальностей способствует органичному сочетанию изучения профессиональных дисциплин наряду с освоением иностранного языка, что позволяет одновременно формировать как профессиональные, так и языковые компетенции [13–15].

В качестве дидактического материала для обучения была выбрана лексико-грамматическая категория фразовых глаголов английского языка, поскольку овладение идиоматической стороной речи представляется важным для инженеров и технических специалистов в условиях расширяющихся международных контактов. Несмотря на тот факт, что фразовые глаголы используются в технических текстах реже, чем в разговорной речи или художественной литературе, их знание необходимо для того, чтобы лучше понимать инструкции и техническую документацию, а также общаться с коллегами. Большая часть фразовых глаголов, которая встречается в технических текстах, используется для описания технических процессов и действий с техническими устройствами (to ground to – заземлять; to weld on – привари-

вать; to drill into – сверлить; to patch up – ремонтировать временно; to stir up – перемешивать; to seal off – герметизировать; to bend over – сгибать; to roll out – запускать (продукт); to gear up – готовить к внедрению; to top up – доливать (жидкость); to plug in – подключить; to take apart – разобрать; to put together – собрать; to back up – создать резервную копию; to boot up / to shut down – загрузить (компьютер) / завершить работу и т. д.).

Вышеперечисленные факторы обуславливают актуальность интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс обучения иностранному языку в техническом вузе с целью усвоения наиболее сложных языковых аспектов, формирования необходимых коммуникативных навыков и повышения качества языковой подготовки в целом. В частности, применение чат-ботов для организации речевой практики студентов во внеаудиторное время позволит повысить эффективность усвоения не только требуемого лексического минимума, но и будет способствовать овладению стратегиями естественной коммуникации и формирования автоматизма в использовании изучаемых фразовых глаголов. Анализ последних научных работ позволил сделать вывод о том, что до сих пор проблема формирования лексико-грамматических навыков студентов технического вуза на материале фразовых глаголов английского языка посредством практики с чат-ботом не выступала предметом отдельного исследования.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проведения исследования использовались следующие группы методов: а) теоретические: изучение и анализ отечественной и зарубежной педагогической, методической, психологической научной литературы по проблеме исследования; анализ и обобщение опыта по исследуемой проблеме, моделирование; б) эмпирические: наблюдение, анкетирование, беседа, тестирование; в) статистические: количественный и качественный анализ полученных результатов, математиче-

ская обработка данных; г) формирующие: в контролируемых условиях проведена опытно-экспериментальная работа с целью проверки авторской методики обучения; полученные данные использовались для анализа и выявления причинно-следственных связей между переменными.

Эффективность методики формирования лексико-грамматических навыков студентов технического вуза на материале фразовых глаголов посредством практики с чат-ботом проводилась при помощи сопоставления результатов тестирования на констатирующем и контрольном этапах. Для анализа данных использовалось программное обеспечение IBM SPSS Statistics 21, сравнение средних величин проводилось согласно параметрическому статистическому методу *t*-критерию Стьюдента (*t*-тест). Объектом контроля выступили 15 лексико-грамматических навыков (9 рецептивных и 6 продуктивных).

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

В 2006 г. исследователи Л. Фрайер и Р. Карпенгер опубликовали статью, посвященную изучению образовательного потенциала чат-бота ALICE. В ней ученые представили результаты экспериментального исследования по взаимодействию студентов с чат-ботом и выделяли шесть дидактических преимуществ использования чат-ботов в языковом образовании: а) психологический комфорт: согласно результатам опроса, проведенного исследователями, студенты отдают предпочтение общению с чат-ботом (85 % опрошенных); б) возможность многократного повторения учебного материала: в отличие от человека, чат-бота невозможно утомить монотонным повторением одного и того же материала; в) неограниченный потенциал для формирования навыков аудирования и чтения за счет возможностей ботов синтезировать текст в речь и наоборот; г) поддержание естественного интереса к изучению языка за счет эффекта новизны использования чат-бота и позитивного опыта общения; д) расширение словарного запаса за счет трени-

ровки и усвоения новых лексических единиц и грамматических структур; е) наличие обратной связи в формате исправления грамматических и орфографических ошибок [16].

Несмотря на то, что перспективы использования чат-ботов в языковом образовании были намечены практически двадцать лет назад, большого продвижения эта тема в то время не получила. Во-первых, основным препятствием для их применения в образовательных целях было отсутствие чат-ботов, которые могли бы выполнять роль полноценного собеседника, способного давать разнообразные ответы и выходить за рамки заложенного в них сценария, обеспечивая приближенные к реальным условия для языковой практики обучающихся. В 2011 г. компания Apple создала Siri – голосового помощника для iPhone для осуществления поиска информации в сети Интернет через голосовые сообщения от пользователя. Параллельно компания IBM представила программу Watson, которая выиграла викторину Jeopardy и продемонстрировала потенциал ИИ в обработке естественного языка. Google Duplex, представленный в 2018 г., раскрыл новые возможности чат-ботов вести телефонные разговоры в реальном времени [17]. В действительности все перечисленные программы были виртуальными ассистентами, а не чат-ботами, и были предназначены для выполнения совершенно других задач.

Во-вторых, по наблюдению некоторых исследователей, не всегда студенты были готовы к взаимодействию с чат-ботом и отдавали предпочтение общаться с живым преподавателем, который, по их мнению, может внятно объяснить новый учебный материал [18], или одноклассниками [19]. Мотивация студентов к общению с чат-ботом значительно снижалась по сравнению с интересом к общению с партнером-человеком. Однако в более поздних работах российские исследователи П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [9] отмечают, что студенты более склонны использовать чат-боты для изучения иностранного языка и могут передать часть функций преподавателя искусственному интеллекту. От-

части это связано с ограничениями, которые были характерны для первых ботов, поскольку они были сценарного типа и использовали в ответах шаблонные фразы, не были склонны вести дискуссии, соглашаясь практически по всем вопросам с пользователем. Такое общение было мало похоже на общение с живым человеком и, безусловно, приводило к снижению мотивации студентов к использованию чат-ботов для речевой практики, что отмечали в своих работах многие исследователи [19–21].

В-третьих, отсутствие готовых методик обучения иностранному языку с помощью чат-ботов, обусловленное недостаточной проработанностью теоретических основ и экспериментальной базы, не способствовало внедрению чат-ботов в обучение. Повышенный интерес к ИИ-технологиям и их интеграции в сферу образования наблюдается с момента появления технологий глубинного обучения (deep learning), создания генеративного искусственного интеллекта (generative AI). Чат-бот ChatGPT, разработанный компанией OpenAI и ставший доступным миллионам пользователей в 2022 г., продемонстрировал уникальные способности ИИ. В конце 2022 г. стремительное развитие технологий генеративного ИИ заставило методистов и преподавателей иностранного языка вновь обратиться к чат-ботам как лингводидактическому инструменту обучения. Анализ зарубежных и отечественных публикаций по проблеме использования чат-ботов показал, что тематика научных работ варьируется в рамках нескольких направлений, а именно: общий анализ лингводидактического потенциала чат-ботов в обучении иностранному языку, выявление их преимуществ и недостатков [9; 16; 21]; применение чат-ботов для формирования конкретных видов компетенций [2–5]; отношение обучающихся к использованию чат-ботов [22–24]; этические аспекты применения ИИ-технологий [25; 26]; применение чат-ботов и ИИ-технологий в высшем образовании [27; 28].

Исследователи отмечают положительный эффект от применения чат-ботов для форми-

рования лексических [4; 29], грамматических [3; 29; 30] и фонетических навыков [5; 6], а также развития речевых умений [9]. В целом эффективность чат-ботов остается дискуссионным вопросом в силу отсутствия достаточного количества исследований по данной проблематике. В то же время недостаточная эмпирическая база не свидетельствует о том, что чат-боты являются бесполезными инструментами. В современных исследованиях описывается не только лингводидактический потенциал чат-ботов, но и потенциальные ограничения и методические вызовы, вызванные несовершенством технологий, частыми коммуникативными сбоями и отсутствием механизмов адаптации чат-бота к различным уровням языковой подготовки студентов [19].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Языковая и речевая практика с чат-ботом в обучении фразовым глаголам позволяет сформировать у студентов технического вуза следующие лексико-грамматические навыки. Рецептивные навыки: 1) соотносить звуковую форму слова с его значением; 2) идентифицировать и интерпретировать изученные фразовые глаголы в речевом потоке; 3) выводить значение фразового глагола из контекста; 4) понимать значения фразовых глаголов с опорой на графические/звуковые признаки; 5) владеть механизмом рецептивного комбинирования; 6) дифференцировать фразовые глаголы и схожие монологические глаголы; 7) идентифицировать грамматические конструкции с фразовыми глаголами; 8) соотносить значения грамматических форм, в которых используется фразовый глагол со смыслом контекста; 9) прогнозировать грамматические конструкции с фразовыми глаголами.

Продуктивные навыки: 10) правильно выбирать фразовые глаголы в соответствии с целями коммуникации; 11) соблюдать правила лексической сочетаемости при использовании фразовых глаголов в письменной и устной речи; 12) владеть лексико-смысло-

выми и лексико-тематическими ассоциациями, связанными с теми или иными фразовыми глаголами; 13) выбирать требуемый фразовый глагол из синонимических и антонимических оппозиций; 14) образовывать грамматические конструкции с фразовыми глаголами; 15) выбирать и употреблять фразовые глаголы в нужной грамматической форме в зависимости от ситуации общения (время, залог).

Опытно-экспериментальная работа проводилась среди 48 студентов 1 курса направления подготовки бакалавриата 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» (профиль «Системы автоматизированного проектирования»), обучающихся на факультете «Робототехника и комплексная автоматизация» ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана», г. Москва. Уровень владения иностранным языком у участников опытно-экспериментальной работы соответствовал уровню В1 Общеввропейской шкалы языковых компетенций CEFR. Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов.

Констатирующий этап включал следующие задачи: определение первоначального уровня сформированности лексико-грамматических навыков студентов и владение фразовыми глаголами, в частности, а также степени сформированности мотивации к изучению фразовых глаголов в техническом вузе. Для решения этих задач были предприняты следующие действия: выделены две группы студентов – экспериментальная группа (ЭГ) ($N = 24$) и контрольная группа (КТ) ($N = 24$). Студенты в каждой из групп имели одинаковый уровень владения английским языком и были распределены в группы по итогам входного тестирования (placement test), которое организуется на кафедре перед началом учебного года с целью повышения эффективности обучения иностранному языку студентов. В каждой из групп было проведено анкетирование и входное тестирование. Целью анкетирования было выявление учебных потребностей студентов, их отношения к изучению фразовых глаголов; пони-

манию важности изучения фразовых глаголов; основных сложностей, связанных с их распознаванием и усвоением; проведению самооценки уровня владения иностранным языком, а также определению сформированности мотивации к изучению фразовых глаголов. В качестве инструмента контроля использовался тест на определение уровня сформированности лексико-грамматических навыков на материале фразовых глаголов. Тест состоял из 50 вопросов открытого и закрытого типа.

Формирующий этап включал проведение аудиторных занятий по английскому языку участникам ЭГ и КГ в объеме 2 академических часа в неделю. Обучение проводилось в первом семестре по мультимедийному учебному пособию авторов Л.В. Калугиной и О.М. Лосевой “English in the Digital Age. Part 1”. Москва: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Бау-

мана, 2018, во втором семестре – по мультимедийному учебному пособию авторов Т.Ю. Бородиной, Л.В. Калугиной, Т.Д. Маргарян “English in the Digital Age. Part 2”. Москва: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2019.

Также с целью формирования лексико-грамматических навыков студентов использовалась авторская учебная разработка “Phrasal Verbs (Фразовые глаголы)”, которая была создана в соответствии с предметно-тематическим наполнением курса. Все студенты изучали материал учебного пособия и учебно-методической разработки по фразовым глаголам. В дополнение к этому участники ЭГ во внеаудиторное время осуществляли речевую практику с применением различных чат-ботов – TalkPal, Praktika.ai, Replika AI, DeepSeek и ChatGPT. Все перечисленные чат-боты использовались в формате мобильных приложений, которые построены на ИИ-

Таблица 1

Предметно-тематическое содержание курса «Иностранный язык»
 для инженерных направлений подготовки

Table 1

The subject-thematic content of the course ‘Foreign language’ for engineering training areas

Месяц	Тема	Профильные дисциплины (09.03.01 «Информатика и вычислительная техника»)	Примеры фразовых глаголов
1	2	3	4
Сентябрь	University, Engineering Career	Инженерная этика, Основы автоматизированного проектирования	<i>to take up</i> = to begin studying, practicing or doing smth new <i>to take on</i> = to accept responsibility or work <i>to carry out</i> = to complete or perform a task <i>to move up</i> = to get promoted or advance to a higher position <i>to start up</i> = to begin a new business or project
Октябрь	Green issues, Renewable Energy, Environmental Protection	Экология, Электроника	<i>to phase out</i> = to stop using <i>to plug into</i> = to connect to electrical supply <i>to run out of</i> = to be used or finished <i>to spread out</i> = to cover a large area <i>to run on</i> = to use power (machine) <i>to scale back / down</i> = to reduce
Ноябрь	Electricity, Nuclear Energy, Powering the Future	Физика, Электротехника, Электроника, Схемотехника	<i>to blow (smth) out</i> = to stop burning <i>to cool down</i> = to become less hot <i>to cut off</i> = to stop providing (electricity) <i>to figure out</i> = to calculate an amount (expenses) <i>to fire up</i> = to start a machine <i>to step up</i> = to increase (the voltage)

Окончание таблицы 1
 End of Table 1

1	2	3	4
Декабрь	Communication technologies, Mobile phone, The Internet and its future	Сети и телекоммуникации, Методы оптимизации	<i>to sign up</i> = to register with a service <i>to pick up</i> = to answer a phone call <i>to hold on</i> = to wait for a short time (on the phone) <i>to take down</i> = to become unavailable offline <i>to break up</i> = to stop being heard when the line is quite bad <i>to hook up</i> = to connect a machine to a power supply
Февраль	Computer technology, Computer pioneers & Pioneer computers, Brain vs supercomputer	Электронные вычислительные машины, Устройства ЭВМ, Операционные системы, Компьютерная графика	<i>to back up</i> = to make an extra copy of computer information <i>to boot up</i> (a computer) = to cause a computer to work <i>to set up</i> (the drivers) = install <i>to key in</i> = to put information into a computer <i>to log in</i> = to connect to a computer system <i>to pop up</i> = to appear on the screen
Март	Computer programming, Writing code	Основы программирования, Геометрическое моделирование, Разработка программных систем, Технологии разработки веб-приложений, Объектно-ориентированное программирование	<i>to spin up</i> = to launch a temporary instance (cloud/server) <i>to pipe into</i> = to send data to another process <i>to bubble up</i> = to propagate an error to higher levels <i>to roll out</i> = to deploy a feature / system <i>to patch up</i> = to fix temporarily <i>to lock down</i> = to secure strictly <i>to fork out</i> = to split into branches <i>to sandbox in</i> = to isolate for testing <i>to cache away</i> = to store for quick access
Апрель	Databases, Information Protection	Базы данных, Защита информации	<i>to hack into</i> = to gain unauthorized access <i>to mask over</i> = to hide sensitive data <i>to weed out</i> = to identify and remove threats <i>to stand up</i> = to deploy a secure system <i>to join on</i> = to link tables by a key <i>to key off</i> = to use as primary reference
Май	Advances in space research, Space-enabled materials Off the Earth for the Earth	Прикладная механика, Схемотехника	<i>to come about</i> = to happen by chance (discovery) <i>to check out</i> = to examine or investigate something <i>to gear up</i> = to prepare for the launch <i>to give off</i> = to produce heat, light, a smell, or a gas <i>to blast off</i> = to rise into the air (rocket)

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

технологиях и могут выполнять функции «собеседника». Студенты ЭГ осуществляли речевую практику с чат-ботом ежедневно в течение 10–15 минут. Во время аудиторных занятий студенты, обучающиеся в ЭГ обсуждали результаты речевого опыта, полученного в ходе взаимодействия с чат-ботом. В табл. 1 представлено предметно-тематическое содержание обучения в ЭГ и КГ.

Контрольный этап был ориентирован на определение результативности методики формирования лексико-грамматических навыков студентов технического вуза на материале фразовых глаголов посредством практики с чат-ботом и включал проведение тестирования, аналогичного тому, которое было проведено на констатирующем этапе.

Входное тестирование, организуемое кафедрой, показало, что практически все

студенты КГ и ЭГ имеют уровень владения английским языком В1, достаточный для проведения опытно-экспериментальной работы по формированию лексико-грамматических навыков на материале фразовых глаголов. В ходе анкетирования студентов было установлено, что практически все студенты знакомы с таким языковым явлением, как «фразовые глаголы», и осознают необходимость их изучения для осуществления

профессиональной и деловой коммуникации. Вместе с тем менее 20 % отдают предпочтение использованию фразовых глаголов в речи, а почти 13 % стараются избегать их. Это свидетельствует о возможных трудностях, с которыми студенты сталкиваются в процессе их изучения, и необходимости поиска дополнительных средств для повышения эффективности их усвоения.

Эффективность методики формирования

Таблица 2

Данные сопоставления результатов входного тестирования ЭГ и КГ

Table 2

Data on comparison of the input testing results of experimental group and control group

Объект контроля	Среднее значение КГ	Среднее значение ЭГ	t-критерий Стьюдента	p-значение
Рецептивные навыки				
1. Соотносить звуковую форму слова с его значением	3,72	3,65	0,47	0,642
2. Идентифицировать и интерпретировать изученные фразовые глаголы в речевом потоке	2,83	3,02	1,24	0,221
3. Выводить значение фразового глагола из контекста	3,15	3,08	0,38	0,705
4. Понимать значения фразовых глаголов с опорой на графические/звуковые признаки	3,27	3,34	0,42	0,677
5. Владеть механизмом рецептивного комбинирования	2,91	2,97	0,31	0,759
6. Дифференцировать фразовые глаголы и схожие монологические глаголы	3,22	3,18	0,22	0,826
7. Идентифицировать грамматические конструкции с фразовыми глаголами	3,38	3,72	1,93	0,059*
8. Соотносить значения грамматических форм, в которых используется фразовый глагол со смыслом контекста	2,73	2,92	1,08	0,286
9. Прогнозировать грамматические конструкции с фразовыми глаголами	3,24	3,07	0,95	0,347
Продуктивные навыки				
10. Правильно выбирать фразовые глаголы в соответствии с целями коммуникации	2,85	2,67	1,02	0,313
11. Соблюдать правила лексической сочетаемости при использовании фразовых глаголов в письменной и устной речи	2,63	2,82	1,07	0,290
12. Владеть лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями, связанными с теми или иными фразовыми глаголами	2,94	3,12	1,05	0,299
13. Выбирать требуемый фразовый глагол из синонимических и антонимических оппозиций	3,17	3,63	2,51	0,015**
14. Образовывать грамматические конструкции с фразовыми глаголами	3,67	3,49	0,99	0,327
15. Выбирать и употреблять фразовые глаголы в нужной грамматической форме в зависимости от ситуации общения (время, залог)	2,71	2,96	1,39	0,171

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.

Source: calculated and compiled by the authors.

лексико-грамматических навыков студентов технического вуза на материале фразовых глаголов посредством практики с чат-ботом проводилась при помощи сопоставления результатов тестирования на констатирующем и контрольном этапах. Для анализа данных использовалось программное обеспечение IBM SPSS Statistics 21, сравнение средних величин проводилось согласно параметрическому статистическому методу *t*-критерию Стьюдента (*t*-тест).

В табл. 2 представлены данные сопоставления результатов контрольного среза в ЭГ и КГ.

Результаты входного тестирования контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп демонстрируют отсутствие статистически значимых различий в уровне владения фразовыми глаголами между студентами обеих групп на начальном этапе опытно-экспериментальной работы. Проведенный

парный *t*-тест показал, что средние значения по всем контролируемым параметрам рецептивных и продуктивных навыков находятся в сопоставимом диапазоне. Однако в контролируемом параметре № 13 «выбирать требуемый фразовый глагол из синонимических и антонимических оппозиций» разница между группами составила 0,46 балла в пользу экспериментальной группы, однако этот показатель не достигает порога высокой статистической значимости ($p = 0,0015$). Также тенденция к статистической значимости наблюдается по параметру № 7 «идентифицировать грамматические конструкции с фразовыми глаголами» ($p = 0,064$). По всем остальным параметрам различия между группами не достигли статистической значимости ($p > 0,05$).

Полученные данные объективно подтверждают исходно равную языковую подготовку студентов в обеих группах по отслеживаемым параметрам. Выявленное равенство

Таблица 3
 Сравнение результатов входного тестирования и экспериментального среза в КГ
 Table 3
 Comparison of the input testing results and experimental cross-section in control group

Объект контроля	Входное тестирование	Экспериментальный срез	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
Рецептивные навыки				
1	3,72	3,92	2,15	0,037*
2	2,83	3,37	3,89	<0,001***
3	3,15	3,58	3,42	<0,001***
4	3,27	3,74	3,78	<0,001***
5	2,91	3,41	3,95	<0,001***
6	3,22	3,84	4,67	<0,001***
7	3,38	4,22	5,89	<0,001***
8	2,73	3,37	4,32	<0,001***
9	3,24	3,56	2,58	0,013*
Продуктивные навыки				
10	2,85	3,43	4,12	<0,001***
11	2,63	3,37	5,27	<0,001***
12	2,94	3,26	2,48	0,017*
13	3,17	4,07	6,15	<0,001***
14	3,67	4,12	3,24	0,002**
15	2,71	3,83	7,01	<0,001***

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.

Source: calculated and compiled by the authors.

Таблица 4
 Сравнение результатов входного тестирования и экспериментального среза в ЭГ
 Table 4
 Comparison of the input testing results and experimental cross-section in experimental group

Объект контроля	Входное тестирование	Экспериментальный срез	t-критерий Стьюдента	p-значение
Рецептивные навыки				
1	3,65	4,23	4,87	<0,001
2	3,02	4,53	7,12	<0,001
3	3,08	3,96	5,34	<0,001
4	3,34	4,26	6,01	<0,001
5	2,97	3,98	6,45	<0,001
6	3,18	4,43	7,89	<0,001
7	3,72	4,75	6,78	<0,001
8	2,92	3,94	6,23	<0,001
9	3,07	4,12	6,55	<0,001
Продуктивные навыки				
10	2,67	4,21	8,12	<0,001
11	2,82	4,32	7,95	<0,001
12	3,12	3,97	5,67	<0,001
13	3,63	4,43	5,01	<0,001
14	3,49	4,65	7,34	<0,001
15	2,96	4,23	7,89	<0,001

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

исключает влияние исходного уровня языковой подготовки на конечные результаты исследования и повышает валидность выводов об эффективности применяемой методики обучения.

В табл. 3 представлены данные сравнения результатов входного тестирования и экспериментального среза в КГ.

Сравнительный анализ результатов входного тестирования и экспериментального среза в КГ выявил статистическую значимость по всем пятнадцати контролируемым параметрам. Формируемые навыки значительно улучшились в диапазоне от +0,20 до +1,12 балла по пятибалльной шкале соответственно. Средний прирост по всем параметрам составляет +0,65 балла, при этом наиболее значимые улучшения ($p < 0,001$) наблюдаются по контролируемым параметрам № 15 «выбирать и употреблять фразовые глаголы в нужной грамматической форме в зависимости от ситуации общения (время, залог)» (+1,12 балла), № 13 «выбирать тре-

буемый фразовый глагол из синонимических и антонимических оппозиций» (+0,90 балла) и № 7 «идентифицировать грамматические конструкции с фразовыми глаголами» (+0,84 балла). Среди основных тенденций следует отметить, что формирование продуктивных лексико-грамматических навыков показало больший прирост, чем рецептивных (+0,74 балла против +0,58 балла). Навыками с минимальными изменениями остались параметры № 1 «соотнести звуковую форму слова с его значением» и № 12 «владеть лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями, связанными с теми или иными фразовыми глаголами». Объясняется это, прежде всего, недостатком практики аудирования ввиду ограниченного количества академических часов на изучение иностранного языка в аудиторное время в техническом вузе, а также слабо развитыми умениями проводить фонетическую интерференцию, вследствие чего студенты испытывают труд-

ности с распознаванием слитного произношения фразовых глаголов в потоке речи.

В табл. 4 представлены данные сравнения результатов входного тестирования и экспериментального среза в ЭГ.

Результаты сравнительного анализа входного тестирования и экспериментального среза в ЭГ также выявил статистическую значимость по всем пятнадцати контролируемым параметрам. При этом наибольший прирост наблюдается по трем контролируемым параметрам в продуктивных навыках: № 10 «правильно выбирать фразовые глаголы в соответствии с целями коммуникации» (+1,54 балла, $t = 8,12$ при $p < 0,001$), № 11 «соблюдать правила лексической сочетаемости при использовании фразовых глаголов в письменной и устной речи» (+1,50 балла, $t = 7,95$ при $p < 0,001$), № 15 «выбирать и употреблять фразовые глаголы в нужной

грамматической форме в зависимости от ситуации общения (время, залог)» (+1,27 балла, $t = 1,27$ балла при $p < 0,001$), и двух рецептивных навыков: № 2 «идентифицировать и интерпретировать изученные фразовые глаголы в речевом потоке» (+1,51 балла, $t = 7,12$ при $p < 0,001$) и № 6 «дифференцировать фразовые глаголы и схожие монологические глаголы» (+1,25 балла, $t = 7,89$, $p < 0,001$).

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что продуктивные лексико-грамматические навыки (средний прирост +1,21 балла) сформировались лучше, чем рецептивные (средний прирост +0,94 балла). Однако также как и в КГ слабыми местами у студентов остались аудирование (контролируемый параметр № 1) и установление ассоциативных связей (контролируемый параметр № 12).

Таблица 5

Сопоставление результатов в КГ и ЭГ
 по итогам входного тестирования и экспериментального среза

Table 5

Comparison of the results in control group and experimental group
 based on the input testing results and experimental cross-section

Объект контроля	КГ		ЭГ	
	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
Рецептивные навыки				
1	2,15	0,037*	4,87	<0,001***
2	3,89	<0,001***	7,12	<0,001***
3	3,42	<0,001***	5,34	<0,001***
4	3,78	<0,001***	6,01	<0,001***
5	3,95	<0,001***	6,45	<0,001***
6	4,67	<0,001***	7,89	<0,001***
7	5,89	<0,001***	6,78	<0,001***
8	4,32	<0,001***	6,23	<0,001***
9	2,58	0,013*	6,55	<0,001***
Продуктивные навыки				
10	4,12	<0,001***	8,12	<0,001***
11	5,27	<0,001***	7,95	<0,001***
12	2,48	0,017*	5,67	<0,001***
13	6,15	<0,001***	5,01	<0,001***
14	3,24	0,002**	7,34	<0,001***
15	7,01	<0,001***	7,89	<0,001***

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.

Source: calculated and compiled by the authors.

В табл. 5 представлено сопоставление результатов в КГ и ЭГ по итогам входного тестирования и экспериментального среза.

Проведенная опытно-экспериментальная работа выявила, что на начальном этапе обучения обе группы КГ и ЭГ имеют равный уровень языковой подготовки, поскольку статистической значимости между группами выявлено не было ($p > 0,05$ для большинства контролируемых параметров). Показатели в ЭГ имеют высокую статистическую значимость ($p < 0,001$), что свидетельствует о выраженной эффективности применяемой методики обучения. В КГ большинство показателей также значимы, но уровень значимости варьируется между $p < 0,001$ (параметры № 2–8, 10–11, 13–15) и $p < 0,05$ (параметры № 1, 9, 12). Наименее выраженным и имеющим слабую статистическую значимость в КГ является контролируемый параметр № 1 «соотнести звуковую форму слова с его значением» ($*p = 0,037$), при этом в ЭГ, несмотря на то, что он был лучше сформирован, тем не менее имеет низкий показатель $t = 4,87$ ($p < 0,001$) по сравнению с другими навыками.

Разница в эффективности между КГ и ЭГ очевидна ввиду того, что показатели t -критерия Стьюдента в ЭГ значительно выше, чем в КГ, например, для параметра № 6 «дифференцировать фразовые глаголы и схожие монолексемные глаголы» $t = 4,67$ (КГ) против $t = 7,89$ (ЭГ). Наибольший разрыв в t -критерии Стьюдента наблюдается в продуктивных навыках, например для параметра № 9 «прогнозировать грамматические конструкции с фразовыми глаголами» $t = 4,12$ (КГ) против $t = 8,12$ (ЭГ). Таким образом, ЭГ превзошла КГ по всем контролируемым параметрам ($p < 0,001$). Контрольная группа показала естественную динамику при обучении иностранному языку, но с меньшей интенсивностью, особенно, если судить по контролируемым параметрам № 1 и № 9.

Проведенная статистическая обработка данных в целом подтвердила эффективность методики формирования лексико-грамматических навыков студентов технического вуза

на материале фразовых глаголов английского языка посредством практики с чат-ботом. Сравнение результатов экспериментального среза между контрольной и экспериментальной группами показало, что студенты, участвовавшие в опытно-экспериментальной работе, продемонстрировали более высокий уровень сформированности лексико-грамматических навыков по сравнению со студентами контрольной группы.

ВЫВОДЫ

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы нами были сделаны следующие выводы относительно возможностей и ограничений чат-ботов, которые отчасти коррелируют с полученными результатами.

Во-первых, низкий показатель сформированности контролируемого навыка № 1 «соотнести звуковую форму слова с его значением» обусловлен практически отсутствием практики аудирования в аудиторное время при изучении иностранного языка ввиду ограниченного количества академических часов, отводимых на дисциплину. А также проблемной зоной выступает ограниченный функционал современных чат-ботов, не дающих в полной мере осуществлять речевую коммуникацию в устной форме. Возможным решением данной проблемы является использование дополнительных технологических решений на базе ИИ, позволяющих обучать аудированию и говорению, например нейросеть Character.ai [31].

Во-вторых, было установлено, что чат-боты ChatGPT и DeepSeek дают подробные, развернутые ответы, часто выходящие за рамки практической задачи. Студенты использовали их в качестве «консультантов», когда требовалось объяснение правил и контекстов употребления фразовых глаголов. Вместе с тем ChatGPT и DeepSeek не всегда подходят для естественной речевой практики, а также для студентов начального уровня, поскольку развернутые ответы чат-ботов создают высокую когнитивную нагрузку и снижают мотивацию.

В-третьих, создание комфортной обучающей среды, располагающей к естественному общению, в большей степени достигается при использовании чат-бота Replika AI, так как он единственный из используемых чат-ботов предлагает живую, «человечную» беседу, что делает обучение более увлекательным и повышает эмоциональную вовлеченность студентов. Однако некоторые студенты отмечали, что испытывают дискомфорт из-за слишком реалистичного общения, опасаясь замены взаимодействия с реальными людьми.

В-четвертых, по качеству обратной связи наиболее значимыми для решения задач исследования являются чат-боты TalkPal и Praktika.ai, так как они обеспечивают коррекцию ошибок и объяснение правил, и отчасти берут на себя функцию преподавателя. Данные чат-боты особенно полезны для индивидуальной работы над ошибками и закрепления изученного материала. Поскольку большинство функций доступны только по подписке и имеют временные ограничения, их целесообразно использовать для регулярной краткосрочной практики.

Перспективность исследования состоит в дальнейшем изучении возможности адапта-

ции методики для обучения студентов с разным уровнем подготовки и языковой компетенции, что позволит создать более персонализированный подход к обучению. Также представляется перспективной интеграция предложенной методики с другими образовательными технологиями, такими как платформы для онлайн-обучения или системы управления обучением (LMS), что, по нашему мнению, будет способствовать созданию комплексной образовательной среды. Другим вектором дальнейшего исследования может стать применение разработанной методики формирования лексико-грамматических навыков студентов на материале фразовых глаголов для обучения конкретным видам речевой деятельности, например аудированию или письму.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в дальнейших работах по выявлению лингводидактического потенциала ИИ-технологий и его применению в рамках иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов, формирования лексико-грамматических навыков студентов посредством других ИИ-технологий, а также в методике обучения иностранному языку.

Список источников

1. *Сысоев П.В.* Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6-16. <https://elibrary.ru/qfmzhw>
2. *Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р.* Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 386-394. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>, <https://elibrary.ru/abfjqp>
3. *Черкасова Е.А.* Дидактические и методические функции чат-ботов в обучении студентов нелингвистических направлений подготовке иноязычной грамматике // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1443-1451. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1443-1451>, <https://elibrary.ru/cvexfj>
4. *Харламенко И.В.* Искусственный интеллект в помощь учителю иностранного языка при работе над лексическими навыками // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 55-60. <https://elibrary.ru/pxxouk>
5. *Ивченко М.И., Поляков О.Г.* Использование инструмента искусственного интеллекта ELSA speak в обучении произношению // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 54-58. <https://elibrary.ru/zrvafq>
6. *Сысоев П.В., Ивченко М.И.* Формирование иноязычных фонетических навыков речи обучающихся на основе инструментов искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2025. № 2 (74). С. 600-614. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.38>, <https://elibrary.ru/jrddjj>
7. *Евстигнеев М.Н.* Планирование учебного занятия по иностранному языку с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитар-

- ные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 617-634. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634>, <https://elibrary.ru/ahylwe>
8. Евстигнеев М.Н. Тематический контроль и критериальное оценивание иноязычных письменных умений с помощью технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 913-926. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-913-926>, <https://elibrary.ru/jaajxe>
 9. 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>
 10. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1. P. 47-54. <https://elibrary.ru/ilaqrh>
 11. Крылов Э.Г., Халытина Л.П., Архипова Е.И. Обучение студентов инженерных специальностей английскому языку как языку профессии: интегративный подход // Язык и культура. 2021. № 54. С. 203-223. <https://doi.org/10.17223/19996195/54/12>, <https://elibrary.ru/aitvkz>
 12. Сысоев П.В., Беляев А.А., Евстигнеев М.Н. Разработка методики обучения ординаторов иноязычному профессиональному общению на основе интегрированного подхода // Перспективы науки и образования. 2024. № 3 (69). С. 284-300. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.3.17>, <https://elibrary.ru/jmemvf>
 13. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30-39. <https://elibrary.ru/cfuofx>
 14. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Москва: Академия, 2009. 336 с.
 15. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков. Москва: Академия, 2015. 287 с.
 16. Fryer L., Carpenter R. Bots as language learning tools // Language Learning & Technology. 2006. Vol. 10. № 3. P. 8-14. <https://doi.org/10.64152/10125/44068>
 17. Labadze L., Grigolia M., Machaidze L. Role of AI chatbots in education: systematic literature review // International journal of Educational Technology in Higher education. 2023. Vol. 20. № 1. Art. 56. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1>, <https://elibrary.ru/wklbvq>
 18. Yoon S.Y. Student readiness for AI instruction: perspectives on AI in university EFL classrooms // Multimedia-Assisted Language Learning. 2019. № 22 (4). P. 134-160.
 19. Fryer L.K., Nakao K., Thompson A. Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence // Computers in Human Behaviour. 2019. № 93. P. 279-289.
 20. Çakmak F. Chatbot-human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and speaking anxiety // Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language). 2022. № 16 (2). P. 113-131.
 21. Huang W., Hew T., Fryer L.K. Chatbots for language learning – are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning // Journal of Computer Assisted Learning. 2022. № 38 (1). P. 237-257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>, <https://elibrary.ru/bdwitp>
 22. Тихонова Н.В., Ильдуганова Г.М. «Меня пугает то, с какой скоростью развивается искусственный интеллект»: восприятие студентами искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 4. С. 63-83. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83>, <https://elibrary.ru/fnuavr>
 23. Сорокин Д.О. Отношение учеников школ и студентов вузов к применению чат-ботов с искусственным интеллектом в образовании // Державинский форум. 2023. Т. 7. № 1 (25). С. 21-30. <https://elibrary.ru/revite>
 24. Dewi D.F., Nur'Aini S., Suwanti T.S. Students' perception on the use of chatbot from Memrise site and their willingness to communicate in English // Linguistics and Education Journal. 2023. № 2 (1). P. 11-21.
 25. Khatri B.B., Karki P.D. Artificial Intelligence (AI) in Higher Education: Growing Academic Integrity and Ethical Concerns // Nepalese Journal of Development and Rural Studies. 2023. № 20 (01). P. 1-7. <https://doi.org/10.3126/njdrs.v19i01.51910>, <https://elibrary.ru/aiobxf>
 26. Сысоев П.В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 2. С. 31-53. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53>, <https://elibrary.ru/vtaiuo>

27. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 18-37. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2>, <https://elibrary.ru/owsqvg>
28. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2025. № 69. С. 204-219. <https://doi.org/10.17223/19996195/69/10>, <https://elibrary.ru/guzvbi>
29. Лобеева П.И. Дидактический потенциал использования чат-ботов при изучении фразовых глаголов английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1467-1476. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1467-1476>, <https://elibrary.ru/fmyeoc>
30. Kim N. A study on the use of artificial intelligence chatbots for improving English grammar skills // Journal of Digital Convergence. 2019. № 17. P. 37-46.
31. 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>

Информация об авторах

Евстигнеев Максим Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-2664-9134>

Scopus ID: 57206855992

ResearcherID: AAE-8965-2022

maximevstigneev@bk.ru

Лобеева Полина Игоревна, преподаватель английского языка кафедры «Английский язык для машиностроительных специальностей», Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0009-4336-3921>

guninap@gmail.com

Хаусманн-Ушкова Надежда Васильевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-4347-624X>

nush2001@mail.ru

Для контактов:

Евстигнеев Максим Николаевич

maximevstigneev@bk.ru

Поступила в редакцию 28.05.2025

Одобрена после рецензирования 20.08.2025

Принята к публикации 29.08.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Maxim N. Evstigneev, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-2664-9134>

Scopus ID: 57206855992

ResearcherID: AAE-8965-2022

maximevstigneev@bk.ru

Polina I. Lobeeva, English Lecturer of “English for Mechanical Engineering” Department, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0009-4336-3921>

guninap@gmail.com

Nadezhda V. Hausmann-Ushkova, Dr. Sci. (Philology), Professor, Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-4347-624X>

nush2001@mail.ru

Corresponding author:

Maxim N. Evstigneev

maximevstigneev@bk.ru

Received 28.05.2025

Approved 20.08.2025

Accepted 29.08.2025

The authors has read and approved the final manuscript.



Аксиологическая лингводидактика в системе профессионального лингвистического образования

Наталья Дмитриевна Гальскова , Надежда Леонидовна Орешкова *

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»
105005, Российская Федерация, г. Москва, ул. Радио, 10А, стр. 2

*Адрес для переписки: nld33@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Рассмотрена актуальная проблема, связанная с ценностно-центрированными аспектами деятельности учителя и содержания его профессиональной подготовки. Цель исследования – обоснование объектно-предметной области аксиологической лингводидактики как современной научно-методической области.

Материалы и методы. В качестве основных методов исследования были использованы: критический анализ современных научных исследований в области лингводидактики, аксиологии, педагогики, анализ предметно-практической и образовательной деятельности в области преподавания иностранных языков и обобщение полученных результатов в формате цели и задач аксиологического подхода к обучению иностранным языкам.

Результаты исследования. В ходе исследования были определены объектная и предметная области аксиологической лингводидактики как автономной научно-методической области и уточнено предназначение этой отрасли в решении проблем современного лингвистического образования. Обоснована аксиологическая направленность современной лингводидактики как составляющей методической науки. В рамках исследования было уделено внимание аксиологическому подходу, развиваемому в рамках современной аксиологической лингводидактики, выделены основные доминанты и отличия от коммуникативного и межкультурного подходов, вместе с тем, определены его истоки.

Выводы. В результате достижения поставленной цели исследования были сделаны выводы о естественности и необходимости аксиологической переориентации лингводидактики и «последствиях» такой трансформации.

Ключевые слова: аксиологическая лингводидактика, аксиология, аксиологический подход, ценностное содержание лингвистического образования

Финансирование. Целесообразность издания заключена в том, что работа выполнена в рамках реализации научно-исследовательского проекта-победителя конкурса на получение гранта федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Государственный университет просвещения» в 2025 году.

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Гальскова Н.Д., Орешкова Н.Л. Аксиологическая лингводидактика в системе профессионального лингвистического образования // Вестник Тамбовского универ-

ситета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 610-620.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-610-620>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-610-620>

Axiological linguadidactics in the system of professional linguistic education

Natalia D. Galskova , Nadezhda L. Oreshkova *

The Federal State University of Education
2 bldg, 10A, Radio St., Moscow, 105005, Russian Federation

*Corresponding author: nld33@yandex.ru

Abstract

Importance. An urgent problem related to the value-centered aspects of teacher's activities and the content of training programs is considered. The purpose of the research is to substantiate the object-subject area of axiological linguadidactics as a modern scientific and methodological field.

Materials and Methods. The main research methods used were: a critical analysis of modern scientific research in the field of linguadidactics, axiology, pedagogy, an analysis of subject-practical and educational activities in the field of teaching foreign languages and a generalization of the results obtained in the format of the goals and objectives of the axiological approach to teaching foreign languages.

Results and Discussion. The research identified the object and subject area of axiological linguadidactics as an autonomous scientific and methodological field and clarified the purpose of this branch in solving the problems of modern linguistic education. The axiological orientation of modern linguadidactics as a component of methodological science is substantiated. The research focused on the axiological approach developed within the framework of modern axiological linguadidactics, highlighted the main dominants and differences from communicative and intercultural approaches, at the same time, identified its origins.

Conclusion. As a result of achieving the set research goal, conclusions were drawn about the naturalness and necessity of an axiological reorientation of linguadidactics and the "consequences" of such a transformation.

Keywords: axiological linguadidactics, axiology, axiological approach, value content of linguistic education

Funding. The expediency of the publication lies in the fact that the work was carried out as part of the implementation of the research project-the winner of the competition for a grant from The Federal State University of Education in 2025.

Authors' Contribution: undivided co-authorship.

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

For citation: Galskova, N.D., & Oreshkova, N.L. (2025). Axiological linguadidactics in the system of professional linguistic education. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 610-620. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-610-620>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В педагогической науке сформулированы общие требования к личностным качествам учителя. Он должен быть внимательным и справедливым к ученику и ко всему, что происходит на уроке и вне его, улавливать и поддерживать своеобразие каждого школьника, демонстрировать уважение к нему и открытость в проявлениях своих собственных интересов и эмоций. В отношении преподавания иностранного языка эти требования имеют особую значимость, поскольку они связаны не только с созданием благоприятных условий для формирования у школьника способности практически пользоваться иностранным языком как средством общения, что, конечно, обеспечивается эффективным управлением учителем учебной, коммуникативной, познавательной деятельностью школьников в процессе конструирования каждым из них собственного, личного знания, личного образовательного продукта на изучаемом языке.

Наряду с этим в настоящее время перед учителем стоят и другие задачи. Они обусловлены функциональной особенностью учебной дисциплины «Иностранный язык» выступать в качестве своеобразного идеологического инструмента формирования у обучающихся средствами преподаваемого языка, во-первых, когнитивных, творческих, познавательных, социальных и созидательных способностей, то есть тех способностей, владение которыми может обеспечить им развитое мировосприятие, поведенческую активность и социальную ответственность, лучшее осознание особенностей своей родной культуры, своей принадлежности к ней и своей самобытности, и, во-вторых, картины мира обучающегося, его системы ценностных отношений к себе, обществу, стране, народу-носителю изучаемого языка, миру, а также духовно-нравственных качеств. Вне всяких сомнений, успешное решение столь сложных задач подвластно только учителю-профессионалу.

Хорошо известно, что мастерство педагога складывается из системы как приобретенных знаний и опыта осуществления учебно-воспитательной работы, так и его творческих и личностных качеств. При этом профессиональное и личностное развитие учителя – это взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга процессы. Можно сказать, что профессиональное развитие учителя как специалиста – это его личностное развитие, качественное преобразование его внутреннего мира, затрагивающее его мотивацию, систему его устремлений, ценностных ориентаций. В этом становлении учителя иностранных языков существенную роль играет методическая наука. Только она может объяснить ему, как поступать для достижения планируемого не только предметного и метапредметного, но и личностного образовательного результата, как проектировать образовательный процесс, чтобы можно было говорить об его эффективности с точки зрения личностно-развивающего, воспитательного и ценностно-смыслового потенциала иностранного языка как образовательной дисциплины. Последнее объясняет актуальность обращения к аксиологическим аспектам преподавания этого предмета и профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

Как показывает анализ научной литературы, психология и педагогика уделяют постоянное внимание культурно-ценностным и аксиологическим проблемам профессиональной подготовки преподавателей (Б.Г. Ананьев, Н.В. Бабинская, Н.П. Баранова, Н.А. Гущина, А.В. Рубцова, А.В. В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова и др.). Определенный опыт в этом отношении накоплен также в отечественной теории обучения иностранным языкам (Н.Д. Гальскова, А.К. Крупченко и др.). Вместе с тем в методической науке до сих пор отсутствует научно-обоснованное представление об аксиологизации процесса профессионального становления учителя иностранного языка, что не позволяет ему в полной мере осознать ценностные приоритеты своей профессиональной деятельности, цен-

ностно-значимые аспекты современного лингвистического образования.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В качестве теоретической основы исследования выступили:

– концепция методологической комплексности современной методики обучения иностранным языкам (Н.Д. Гальскова [1], И.И. Халеева [2], Н. Hellmich [3], D. Strauss [4] и др.);

– аксиологическая педагогика (В.А. Сластенин [5]; Г.И. Чижакова и Н.И. Потапова [6] и др.);

– теории межкультурного образования (Н.В. Барышников [7], В.В. Сафонова [8], П.В. Сысоев [9], Е.Г. Тарева [10], В.П. Фурманова [11], И.И. Халеева [2] и др.).

Основные методы исследования: критический анализ современных научных исследований в области лингводидактики, аксиологии, педагогики, анализ предметно-практической и образовательной деятельности в области преподавания иностранных языков и обобщение полученных результатов в формате цели и задач аксиологического подхода к обучению иностранным языкам, исторический подход к анализу эволюции научно-методического знания.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сегодняшний день адресует лингвообразовательной сфере новые задачи. Они обусловлены теми преобразовательными процессами социо-гуманитарного, культурно-лингвистического и технологического толка, которые интенсивно развиваются в современном мире. Эти задачи требуют масштабных содержательных и технологических трансформаций, в том числе в образовании в целом и лингвистическом в частности. Более того, данные трансформации должны проводиться на основе так называемого антропного принципа, то есть они должны соответствовать, прежде всего, аксиологически (цен-

ностно-центрированно) маркированным требованиям.

В контексте этих требований профессиональное лингвистическое образование, впрочем, как любое образование, рассматривается как ценность, а деятельность по овладению будущим учителем иностранного языка этой ценностью – как основа для его развития, расширения его картины мира и формирования его ценностно-смысловой структуры.

Следовательно, профессиональное лингвистическое образование должно иметь не сугубо утилитарно-прагматическую направленность и не должно учитывать исключительно законы глобального универсализма, как это было в нулевые годы нынешнего века. Как подчеркивают Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко, оно должно в качестве своей приоритетной цели выдвигать социолингвокультурное, когнитивное, духовно-нравственное развитие личности будущего учителя иностранных языков [12].

Для лингводидактики, которая является педагогической наукой, подобная общая направленность образования чрезвычайно важна, поскольку именно в этой науке особенно тесно и органично переплетаются антропоцентрическое и аксиологическое. Это, в свою очередь, делает неизбежным ее обращение к системе ценностно-смысловых отношений, определяющих поведенческие модели человека в условиях речевого и неречевого общения, в том числе на иностранном языке, поскольку лингвистическое образование как социокультурный феномен выходит, в отличие от обучения языку, за рамки собственно приобретения обучающимся знаний, навыков и умений в область его отношений к овладеваемой им деятельности, к себе и окружающему миру, формирует его ценностные ориентации, меняет его мотивы, личностные позиции и оказывает тем самым в конечном итоге существенное влияние на ценностные ориентации общества.

Итак, профессиональное лингвистическое образование – это сложный социально-политический, социокультурный и многоаспектный феномен, связанный с аксиологиче-

ской лингводидактикой, которая всеми своими научными смыслами ориентирована на ценностно-смысловые ориентиры личности обучающегося. Аксиологическая направленность этого образования позволяет актуализировать человеческое, культурное значение во всех явлениях и предметах профессиональной лингвообразовательной действительности, как теории, так и практики.

Поэтому категория «личность» выдвигается в статус основной ценности языковой подготовки студента – будущего учителя, причем речь идет о таких его личностных качествах, как уважение к своей стране, гражданский патриотизм, гордость за достижения своей Родины и одновременно уважение к иной культуре, стремление понять ее носителей. Помимо этого, важность приобретает владение им умениями с помощью иностранного языка обогащать свой общий и профессиональный кругозор знаниями из различных областей, открывать для себя иную языковую и концептуальную картины мира и, на этой основе, осознавать особенности своего родного языка, родной культуры, родной страны, своей национально-культурной идентичности, своего культурного, нравственного и личностного потенциала. Только учитель, который сам обладает этими качествами, может воспитать их в своих учениках.

Следовательно, профессиональное лингвистическое образование, центральной категорией которого является ценность, находится в широком метапредметном образовательном контексте, который насыщен лингвообразовательными ценностями и смыслами, социально значимыми явлениями и процессами. Отсюда очевидно, что акцентуация аксиологических аспектов современной лингводидактики объясняет ориентацию на воспитание средствами иностранного языка и иной культуры духовно-нравственной способности человека или способности к нравственной ориентации в ситуациях иноязычного общения и ценностных ориентаций, которые и позволяют ему делать в жизни и в профессии правильный моральный выбор,

проявлять способность и желание к добродетельным поступкам [13, с. 107]. А это, в свою очередь, означает формирование у обучающегося его моральных установок, устойчивого, глубокого выражения сознания и действия.

Методическая наука рассматривается в настоящее время в качестве имманентной части культуры. Поэтому современная лингводидактика, как структурная составляющая данной науки, отражает в своем содержании (когнитивном багаже научно-методического знания, идеалы, нормы и ценности исследовательской и лингвообразовательной деятельности, способы их осуществления и оценки) принятые в культуре на каждом историческом отрезке времени ценности и ценностно-смысловые отношения. Направленность на них насыщает лингводидактику аксиологическими (ценностно-ориентированными) смыслами, позволяющими нерасторжимо увязывать «язык» и «культуру» при ведущей роли последней и определять тем самым перспективу научно-методического познания.

Целенаправленное обращение к этим смыслам стало особенно актуальным в нынешнем веке, что нашло свое отражение в возникновении автономного научного направления – аксиологической лингводидактики. И как прогнозируется, это направление сохранит свою актуальность и в последующем.

Аксиологическая лингводидактика – это наука, объектно-предметная область которой связана с обоснованием ею, во-первых, своих ценностных объектов, своего смыслоценностного потенциала, научных смыслов, составляющих методологический базис лингвистического образования, смыслоценностных ресурсов последнего (зачем?) и ресурсов обучения иностранным языкам (с какой целью?); и, во-вторых, технологий воспитания у обучающегося средствами чужого языка и культуры системы ценностно-смысловых отношений и ориентаций, определяющих его поведенческие модели в условиях речевого и неречевого общения, в том числе на иностранном языке.

И если еще в нулевые годы нынешнего века все исследуемые лингводидактикой многоаспектные и многофакторные объекты классифицировались как объекты, которые имеют ярко выраженную социальную, социокультурную, психологическую, когнитивную и деятельностную направленность, то в настоящее время к этим признакам прибавился еще один, его можно назвать как ценностно-центрированность.

Правда, признаки «человекообразного и ценностно-ориентированного поворота» стали проявляться еще в конце прошлого века на уровне интенсивного перехода системы лингвообразования к личностно ориентированному, компетентностному и межкультурному подходам к обучению иностранным языкам. Произшедшие в рамках каждого из них организационно-структурные и содержательные изменения обусловлены повышенной значимостью личностного фактора, который сделал неизбежным обращение к системе ценностно-смысловых отношений, определяющим поведенческие модели человека в условиях речевого и неречевого общения, и прежде всего, межкультурного.

Таким образом, аксиологическая лингводидактика демонстрирует возросшую социально-политическую рентабельность аксиологических идей, в соответствии с которыми гуманистические цели и ценности, гуманные отношения выступают в качестве основного стержня лингвообразования, а его цели и содержание становятся ценностно-ориентированными за счет усиления их национальной, социальной, духовной и морально-этической ориентации. Трудно не согласиться с Н.В. Барышниковым [7] в том, что речь не идет о трансформации личности изучающего язык в процессе осознания и понимания им концептуальной системы инофона, смыслов мировоззренческих идей и концептов иной лингво-этно-социокультурной действительности, равно как и об изменении его мировоззрения, отстранения от национальной культуры и присущей ей системы ценностей. Напротив, в аксиологической лингводидактике особо подчеркивается,

что именно в познании с помощью чужого языка обучающимся иной действительности, иных социальных образцов поведения, социально-языковых штампов, в сопоставлении и сравнении «чужого» мира с имеющимся у него опытом, приобретенным в родной культуре, в осознании им своей культурной идентичности, особенностей своего родного языка и исходной культуры и заключается основное предназначение лингвообразования.

Исходя из сказанного выше можно сформулировать следующие основные положения аксиологической лингводидактики, которые значимы для всех образовательных уровней, в том числе для уровня языковой подготовки будущих учителей иностранного языка:

1) включение в научный аппарат новых категорий («вторичная языковая личность», «вторичное языковое и когнитивное сознание», «языковая картина мира», «концептуальная картина мира» и др.), обусловленных интересом этой науки к проблемам овладения человеком и владения неродным языком, а также личностно значимой терминологии качества лингвистического образования (уникальность, духовность и др.);

2) усиление национальной ориентации содержания и роли родной культуры обучающихся; акцентуации ценностей мировой и национальной культур;

3) выдвижение традиционных общечеловеческих, социальных, духовных и морально-этических ценностей в качестве значимых объектов овладения обучающимся средствами изучаемых неродного языка и чужой культуры;

4) отбор образовательных технологий обучения иностранным языкам с точки зрения их соответствия потребностям и интересам российского общества и национальной системы образования и с учетом традиций отечественной методической науки и практики;

5) внедрение таких способов изучения языка, при которых производится его сравнение с родным языком, сопоставление родной культуры и культуры народа – носителя

изучаемого языка, осуществляется последовательная опора на речевой, когнитивный, социокультурный и эмоциональный опыт, сформированный прежде всего на базе родного языка.

Таким образом, аксиологическая лингводидактика самым естественным образом нацелена на воспитание у обучающихся средствами учебной дисциплины «Иностранный язык» нравственных ценностей (осознание своей гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, любовь к своей стране, гордость за свою культуру, уважение иной культуры, милосердие, дружба и др.) и личностных качеств (ответственность, трудолюбие, способность к сопереживанию, готовность прийти на помощь и др.), а также готовности и способности с помощью изучаемого языка к самообразованию, мотивации к учению, познанию и общению, в том числе в педагогическом дискурсе и др. В рамках данной науки развивается аксиологический (ценностно-центрированный) подход, ориентированный на ценностно-смысловые ориентиры личности будущего учителя иностранного языка.

Аксиологический подход, развиваемый в современной аксиологической лингводидактике, в равной степени имеет общность с личностно-ориентированным, межкультурным и коммуникативным подходами. Их объединяет общее признание личности обучающегося и обучающего в качестве своей наивысшей ценности. Правда, у каждого из подходов есть своя особенность. Так, например, в рамках личностно-ориентированного подхода на первый план выступают ее индивидуально-психологические особенности в союзе с ее социально-психологической ипостасью, в то время как для аксиологического подхода доминирующими являются эмоционально-оценочный опыт личности, ее языковое сознание и социально-психологическая сущность.

Аксиологический подход проявляет свои отличительные доминанты при сравнении с коммуникативным и межкультурным подхо-

дами: если центральной категорией первого из них является коммуникация, а второго – межкультурная коммуникация, то центральной категории аксиологического подхода следует признать, безусловно, ценность. Это понятие, как известно, может быть связано как с человеком (ценность для кого-либо), так и с объективным миром (ценность чего-либо), но при этом данное понятие всегда и обязательно антропогенно (связанно с человеком, происходит от человека, возникает в результате его деятельности). Ценность возникает в процессе взаимодействия человека с окружающим его миром [14]. И, тем не менее, истоки рассматриваемого подхода все-таки особенно явно обнаруживаются в межкультурном подходе, который получил свое убедительное обоснование как определенная культуросообразная модификация коммуникативной методики [8], поскольку аксиологический подход, так же, как и межкультурный, связан не только с «присвоением» обучающимся определенной совокупности знаний, навыков и умений, но и с изменением его мотивов, ценностных отношений, личностных позиций [10].

В рамках аксиологического подхода – наряду с коммуникативной и межкультурной компетенциями – объектом интереса в области целеполагания становится социально-аффективная компетенция [1]. Она представляет собой способность человека познавать, понимать и адекватно оценивать иной мир и осознавать при этом особенности своего мировидения, своего мировоззрения, своей картины мира, которая складывается не только из таких компонентов, как знание элементов/структур чужой культуры, выполняющего роль основы для реализации умений осознавать общее и отличное в чужой культуре по сравнению со своей собственной, так и определенной системы ценностей, воспитываемой на базе чужой культуры и собственного культурного пространства, умений с помощью иностранного языка открывать для себя иную языковую и концептуальную картину мира и, на этой основе, осознавать особенности своего родного языка, родной куль-

туры, родной страны, своей национально-культурной идентичности, своего культурного, нравственного и личностного потенциала.

Следовательно, результатом профессионального лингвистического образования студентов в контексте основных положений аксиологической лингводидактики и развиваемого в ее недрах аксиологического подхода является личность каждого из них, точнее, ее ценностные ориентации, компетенции, личностные свойства и качества, способность к самоидентификации.

К ценностным ориентациям следует отнести, прежде всего, гуманистические ценности, личностные позиции студента, который отличается пониманием равнозначности языков и культур, представлениями о плюрикультурности и многоязычии современного мира в целом и окружающей его действительности, в том числе образовательной и будущей профессиональной и др.

Среди компетенций особое место отводится способностям и готовностям будущего учителя иностранного языка к межличностному и межкультурному общению, познанию, работе с информацией на иностранном языке, самопознанию и совершенствованию, к социальному партнерству, к совершенствованию своих компетентностей и приобретению новых, включая профессионально-значимые и др.

Что касается личностных свойств и качеств, то к ним следует отнести осознание себя носителем национальных ценностей и обладание развитым мировосприятием (ответственность, готовность жить и работать в интенсивно-меняющемся нестабильном мире и др.), а также способность к самоидентификации: а) гражданской, связанной с осознанием политической принадлежности к конкретной общности, правильных представлений о своей стране, ее положении в мире, понимании традиционных ценностей государства, с воспитанием личностной активности и созидательной деятельности в интересах общества и Родины, интереса к региональным особенностям своего проживания, понимание различий между национальной и

этнической принадлежностью, любви к своей Родине, своей самоидентификации в конкретной социальной либо культурной группе, осознание бережного отношения к родному/собственному; б) национально-культурной, в основе которой находится ощущение этнопсихологической принадлежности к конкретному обществу.

Национально-культурная идентичность является достижением устойчивого взаимодействия этнического и национального самосознания и самым естественным образом предполагает выработку у человека «определенного отношения, например, чувства гордости, сопереживания, осознание важности и необходимости знания родного языка и культуры, своей принадлежности к определенному этносу и языковому сообществу [15, с. 31].

ВЫВОДЫ

Аксиологический подход, провозглашая особую социально-политическую рентабельность аксиологических идей и их обращенность к ценностно-смысловой структуре языковой личности обучающегося, диктует необходимость говорить о ценностно-ориентированном профессиональном лингвообразовании как безальтернативной философии современного образования педагогов иностранного языка.

Поэтому в содержании обучения иностранным языкам в контексте аксиологического подхода должны присутствовать интересные и глубокие сведения об исторических событиях родного края обучающихся, культурных особенностях, традициях, а также информация из бытовой, профессиональной, экономической, географической, климатической и прочих областей жизни родного народа.

Она не только может стать основой для ее обсуждения обучающимися на иностранном языке и их исследовательских проектов и, следовательно, для формирования языковых навыков и речевых умений, но и призвана позволить им в дальнейшем стать интересными и успешными в общении с носите-

лями изучаемого языка. Это получает свое выражение в их желании и умении предъявлять свои знания о родной стране и культуре в процессе межкультурного общения.

Кроме этого, данная информация расширяет общий кругозор обучающегося, создает базу для ее сопоставления с фактами и явлениями чужой культуры, приобретению им социального опыта, воспитания думающей личности, осознающей свою национальную идентичность, уважающей традиции и обычаи своих предков, чувствующей свою ответственность за будущее Отечества.

Следовательно, для настоящего времени, которое отличается гибридными войнами в информационно-идеологическом пространстве, неопределенностью, сложными моральными дилеммами и этическими вызовами, перед профессиональным лингвистическим образованием стоит задача обеспечить реальное осознание каждым студентом факта, что сохранение, существование и развитие его страны возможно только при сохранении ментальности его народа, родного языка и родной культуры.

Это, в свою очередь, требует от профессионального лингвистического образования его нацеленности на воспитание личности студента, осознающей себя в социокультур-

ном пространстве не только индивидуально, но и частью определенной общности, испытывающей гордость за эту принадлежность, а также способной нести вовне знания о своей стране, нации, истории, культуре и т. д.

«Последствия» подобной аксиологической переориентации лингводидактики очевидны сегодня в следующих моментах.

1. Самым естественным образом раздвинулись границы исследовательского «поля» в сторону личности не только как субъекта межличностного и межкультурного общения, но и как продукта и носителя конкретной лингвоэтнокультуры, как субъекта познания чужого языка и иной системы ценностей.

2. Аксиологический подход призван помочь современной теории и практике обучения иностранным языкам вырваться из «плена» языка как знакового средства общения в область ее отношений к овладеваемой ею деятельности, к себе и окружающему миру, ее мотивов и личностных позиций.

3. Все основные категории методической науки все более интенсивно переосмысливаются с позиции аксиологического подхода и наполняются так называемым «человеческим измерением».

Список источников

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н., Трешина И.В. Ценностно-смысловые приоритеты студентов – будущих учителей иностранных языков в условиях цифровизации образования // Преподаватель XXI век. 2023. № 1-1. С. 30-39. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-1-30-39>, <https://elibrary.ru/lvtwfu>
2. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). Москва: Высш. шк., 1989. 238 с. <https://elibrary.ru/lbjqjn>
3. Hellmich H. Die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts als integrative Wissenschaftsdisziplin // Deutsch als Fremdsprache. 1980. Н. 4. S. 218-224.
4. Strauss D. Didaktik und Methodik. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin, München: Langenscheidt, 1984. 257 S.
5. Сластенин В.А. Педагогика. Москва: Академия, 2008. 566 с.
6. Чижакова Г.И., Потапова Н.И. Ценности в образовании и образование как ценность. Красноярск, 1999. 339 с. <https://elibrary.ru/twfzbn>
7. Барышников Н.В. Обучение иностранным языкам: риски и пути их устранения // Формирование иноязычных компетенций. Пятигорск: Пятигор. гос. ун-т, 2022. С. 37-50. <https://elibrary.ru/gdvnwn>
8. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. Москва, 1991. 311 с.
9. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования: (на материале культуроведения США). Москва: Еврощкола, 2003. 406 с. <https://elibrary.ru/qrhcg1>

10. Тарева Е.Г. Формирование рационального стиля учебной деятельности у студентов университета: теория и технология. Иркутск, 2001. 200 с. <https://elibrary.ru/vlggap>
11. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков в вузе. Саранск, 2009. 164 с. <https://elibrary.ru/qutoeb>
12. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Учитель иностранного языка в суверенной системе отечественного образования // Иностранные языки в школе. 2024. № 7. С. 5-11. <https://elibrary.ru/oowwfz>
13. Никитенко З.Н. Иностранный язык в начальной школе. Теория и практика. Москва: ФЛИНТА, 2020. 324 с.
14. Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. Москва: Мысль, 1973. 215 с.
15. Арутюнян Ю.В. Русские этносоциологические очерки. Москва: Наука, 1992. 461 с.

References

1. Galskova N.D., Nikitenko Z.N., Treshina I.V. (2023). Value-semantic priorities of students – future teachers of foreign languages in the conditions of digitalization of education. *Prepodavatel' XXI vek*, no. 1-1, pp. 30-39. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-1-30-39>, <https://elibrary.ru/lvtwfu>
2. Khaleeva I.I. (1989). *Theory Fundamentals of Teaching Understanding of Foreign Language Speech (Translator Training)*. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 238 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lbjqjn>
3. Hellmich H. (1980). Die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts als integrative Wissenschaftsdisziplin. *Deutsch als Fremdsprache*, H. 4, S. 218-224. (In German)
4. Strauss D. (1984). *Didaktik und Methodik. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin, München, Langenscheidt, 257 S. (In German)
5. Slastenin V.A. (2008). *Pedagogy*. Moscow, Akademiya Publ., 566 p. (In Russ.)
6. Chizhakova G.I., Potapova N.I. (1999). *Values in Education and Education as a Value*. Krasnoyarsk, 339 p. <https://elibrary.ru/twfbzh>
7. Baryshnikov N.V. (2022). Teaching foreign languages: risks and ways to eliminate them. *Formirovanie inoyazychnykh kompetentsii*. Pyatigorsk, Pyatigorsk State University Publ., pp. 37-50. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gdvnwn>
8. Safonova V.V. (1991). *A Sociocultural Approach to Teaching Foreign Languages*. Moscow, 311 p. (In Russ.)
9. Sysoyev P.V. (2003). *The Concept of Linguistic Multicultural Education: (Based on the Material of Cultural Studies in the USA)*. Moscow, Evroshkola Publ., 406 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qrhcgj>
10. Tareva E.G. (2001). Formation of a rational style of educational activities in university students: theory and technology. Irkutsk, 200 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vlggap>
11. Furmanova V.P. (2009). *Intercultural Communication in the Theory and Practice of Teaching Foreign Languages at the University*. Saransk, 164 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qutoeb>
12. Galskova N.D., Nikitenko Z.N. (2024). Foreign language teacher in the sovereign system of national education. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 7, pp. 5-11. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oowwfz>
13. Nikitenko Z.N. (2020). *A Foreign Language in Elementary School. Theory and Practice*. Moscow, FLINTA Publ., 324 p. (In Russ.)
14. Sherkovin Yu.A. (1973). *Psychological Problems of Mass Information Processes*. Moscow, Mysl' Publ., 215 p. (In Russ.)
15. Arutyunyan Yu.V. (1992). *Russian Ethnological Essays*. Moscow, Nauka Publ., 461 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Гальскова Наталья Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-1414-5003>
galskova@mail.ru

Орешкова Надежда Леонидовна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-6995-6041>
n1d33@yandex.ru

Для контактов:

Орешкова Надежда Леонидовна
n1d33@yandex.ru

Поступила в редакцию 27.05.2025
Получена после доработки 20.08.2025
Принята к публикации 29.08.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Natalia D. Galskova, Dr. Sci. (Education), Professor of Linguadidactics and Methods of Teaching Foreign Languages Department, The Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-1414-5003>
galskova@mail.ru

Nadezhda L. Oreshkova, Cand. Sci. (Education), Head of Linguadidactics and Methods of Teaching Foreign Languages Department, The Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-6995-6041>
n1d33@yandex.ru

Corresponding author:


Nadezhda L. Oreshkova
n1d33@yandex.ru

Received 27.05.2025
Revised 20.08.2025
Accepted 29.08.2025

The authors has read and approved the final manuscript.



Профессионально ориентированный учебник английского языка как инструмент формирования аксиологического компонента профессиональной культуры будущего специалиста

Мэри Георгиевна Евдокимова *, Елена Сергеевна Давиденко
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники»
124498, Российская Федерация, г. Москва, г. Зеленоград, пл. Шокина, 1
*Адрес для переписки: me49@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Рассмотрена актуальная проблема разработки профессионально ориентированных учебников иностранного языка для студентов неязыковых направлений подготовки, в которых овладение иноязычными коммуникативными умениями было бы сопряжено с формированием этических и личностных ценностей обучающихся. Цель исследования – обоснование концепции профессионально ориентированного учебника английского языка для будущих инженеров, в содержание которого включены вопросы инженерной этики и который может быть использован в качестве средства обеспечения смыслообразования в учебном процессе, дидактического инструмента развития способности будущего инженера к ценностной рефлексии своей деятельности, формирования аксиологического компонента его профессиональной культуры.

Материалы и методы. Методологическую основу составили аксиологический и личностно ориентированный подходы, педагогическая герменевтика, реализуемые посредством специализированных «гуманитаризированных» технических текстов и упражнений, стимулирующих критическое мышление, принятие нравственных решений и профессионально значимое общение на английском языке.

Результаты исследования. На основе изложенной концепции был создан и проверен в учебном процессе учебник «Английский язык для инженеров. Инженерная этика (B2-C1)». Результаты апробации учебника показали не только развитие у студентов иноязычных коммуникативных умений, но и овладение ими способностью к глубокому пониманию инженерной этики, требований моральной ответственности и профессиональной честности инженера.

Выводы. Сделаны выводы о значимости интеграции гуманитарного содержания в обучение иностранным языкам в технических вузах для противодействия дегуманизации образования и формирования социально ответственных, рефлексизирующих инженеров. Полученные результаты имеют прикладное значение для методики преподавания иностранных языков в вузах технического профиля подготовки.

Ключевые слова: профессионально ориентированный учебник иностранного языка, инженерно-техническое образование, аксиологический подход, личностно ориентированный подход, педагогическая герменевтика, профессиональная культура инженера, смыслообразование, инженерная этика

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: *Евдокимова М.Г., Давиденко Е.С. Профессионально ориентированный учебник английского языка как инструмент формирования аксиологического компонента профессиональной культуры будущего специалиста // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 621-632. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-621-632>*

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-621-632>

Profession-oriented textbook of English for engineering students as a tool for developing the axiological component of prospective specialist's professional culture

Mary G. Evdokimova *, Elena S. Davidenko

National Research University of Electronic Technology

Bld. 1, Shokin Sq., Zelenograd, Moscow, Russia, 124498, Russian Federation

*Corresponding author: me49@mail.ru

Abstract

Importance. The important issue of developing profession-oriented foreign language textbooks for students of non-linguistic fields of study, in which the acquisition of foreign language communicative skills could be accompanied by the formation of students' ethical and personal values is considered. The purpose of the study is to substantiate the concept of a profession-oriented English textbook for engineering and technical students, which incorporates issues of engineering ethics and can be used as a means of ensuring meaning-making in the education process and as a didactic tool for developing the ability of prospective engineers to reflect on the values of their activities and for cultivating the axiological component of their professional culture.

Materials and Methods. The methodological foundation consists of axiological and personality-oriented approaches, and pedagogical hermeneutics implemented through specialized "humanitarianized" technical texts and exercises designed to stimulate critical thinking, moral decision-making, and professionally relevant communication in English.

Results and Discussion. Based on the concept presented, the textbook "English for Engineers. Engineering Ethics (B2-C1)" was created and tested in the education process. The results of the trial implementation of the textbook proved not only the development of students' foreign language communication skills, but also their ability to gain a deep understanding of engineering ethics, moral responsibility, and professional integrity.

Conclusion. It is concluded that integrating humanitarian content within language instruction is crucial for counteracting the dehumanization of technical education and for shaping socially conscious and reflective engineers. The findings contribute valuable insights to the theory and practice of foreign language teaching at technical universities.

Keywords: profession-oriented foreign language textbook, engineering and technical education, axiological approach, personality-oriented approach, pedagogical hermeneutics, professional culture of an engineer, meaning-making, engineering ethics

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: Evdokimova, M.G., & Davidenko, E.S. (2025). Profession-oriented textbook of English for engineering students as a tool for developing the axiological component of prospective specialist's professional culture. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 621-632. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-621-632>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Профессионально ориентированный учебник иностранного языка для студентов бакалавриата и магистратуры инженерно-технических направлений подготовки является предметом обсуждения и пристального внимания методистов и преподавателей многие годы. В научных публикациях в рамках данной темы обсуждается необходимость создания учебников нового поколения с учетом требований актуальных вузовских и профессиональных стандартов, в них также исследуется качество появляющихся в печати учебников для вузов. Методисты рассматривают теоретические подходы, принципы и концепции, которые используются авторами современных учебников для технических вузов, и степень успешности реализации этих теоретических положений. Е.Б. Ястребова анализирует опыт создания ряда учебников, обладающих инновационными характеристиками, и результаты их внедрения в учебный процесс [1]. И.Ю. Попова обосновывает необходимость обновления учебно-методического комплекса, в том числе учебника, для обучения бакалавров иностранному языку в связи с изменением парадигмы образования с когнитивной на личностно ориентированную [2]. Л.Н. Голованова и Е.Н. Панкратова рассматривают проблему создания комплекса учебных материалов по иностранному языку для технического вуза и предлагают многоуровневый комплекс учебных ма-

териалов модульного характера [3]. М.Г. Евдокимова исследует вопросы, связанные с переосмыслением общего статуса учебника как основного средства обучения, его места и роли в системе обучения иностранному языку в неязыковых вузах [4]. Е.Г. Тарева обсуждает перспективы обновления учебников иностранных языков с учетом приоритетов современной антропоцентрической образовательной парадигмы, пересматривает функции учебника иностранного языка с акцентом на личностно направленную ориентацию, усиление роли его воспитывающего действия на личность обучающегося [5]. О.Н. Игна анализирует содержание отечественных и зарубежных учебников по иностранному языку для технических вузов, изданных в текущем столетии, на предмет социокультурного компонента их содержания [6]. В публикациях отмечается, что создание учебника является актуальной и трудной задачей, в том числе из-за неопределенности целей и смыслов современного образования.

Как известно, образовательные реформы рождались на Западе и были перенесены на российскую систему высшего образования (введение двухуровневой системы высшего образования, система зачетных единиц (кредитов), усиление роли прикладного и исследовательского компонента в университетском образовании, ориентация на требования рынка труда, активное участие работодателей в разработке образовательных программ и пр.), при этом в рамках прагматического,

инструментального подхода к образованию преподаватели и студенты были редуцированы до производителей образовательных услуг, с одной стороны, и клиентов, потребляющих эти услуги, с другой. Представление о человеке с менеджерских позиций привело к тому, что главным образовательным результатом стала конкурентоспособность выпускников на рынке труда. В области инженерно-технического высшего образования появились дегуманизирующие технократические тенденции, приводящие к вымыванию истинных смыслов образования. Внешние цели образования, такие как пополнение рынка труда квалифицированными трудовыми ресурсами, стали преобладать над внутренними и глубинными установками – воспитывать и развивать личность обучающегося.

В последние годы наблюдается заметное повышение внимания российских исследователей к проблемам модернизации отечественного технического образования, вызванное осознанием того, что укрепившийся в российском обществе технократический подход к подготовке специалистов-инженеров требует пересмотра. В частности, авторы отмечают бедность и примитивность гуманитарной составляющей в учебных программах технических вузов, отсутствие в них дисциплин, обеспечивающих готовность инженеров к этической регуляции своей деятельности, прежде всего инженерной этики, формирующей моральную и правовую ответственность за внедрение и использование результатов труда инженеров в социальной практике. Между тем развитие современной техносферы придает инженерной этике особую значимость, в силу чего она изучается в большинстве университетов западных стран, в том числе в США. Потребность в обращении к этике в отечественном образовательном дискурсе обусловлена также укреплением позиций аксиологического подхода, «аксиологическим разворотом» в российском образовании [7], диктующим необходимость определения аксиологических оснований профессиональной подготовки будущих инженеров, поскольку аксиология как учение о

ценностях является отраслью этического знания [8; 9]. Кроме того ценностный (аксиологический) компонент рассматривается как важная составляющая профессиональной культуры инженера [10], которую связывают с совокупностью универсальных (сквозных) компетенций гуманитарной направленности (*soft skills*) и представляют как «интегративную характеристику личности, выражающуюся в сформированной системе профессиональных знаний, ценностных ориентациях и проявлениях, поведенческих привычках, системе способов и методов решения задач социокультурной функции профессиональной деятельности» [11, с. 103].

Цель исследования состоит в обосновании концепции профессионально ориентированного учебника английского языка для студентов инженерно-технических специальностей, который может быть использован в качестве дидактического инструмента обеспечения смыслообразования в учебном процессе, формирования аксиологического компонента профессиональной культуры будущего инженера, его готовности к этической регуляции своей деятельности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В качестве условий успешности отечественного инженерного образования рассматривают не только способность выпускников создавать лучший, конкурентный инженерный продукт, но ориентацию на общесоциальные последствия инженерных решений [12].

В соответствии с этим готовность специалиста к выполнению профессиональной деятельности определяется через оценку как «твердых» (*hard skills*), так и «мягких» компетенций (*soft skills*). Под первыми в настоящее время имеют в виду практические способности двух видов: общепрофессиональные и профессиональные компетенции, а под вторыми – определенные личностные качества, или универсальные компетенции, повышающие эффективность профессиональной деятельности. Большинство исследователей делают вывод о необходимости фор-

мирования мягких компетенций у будущих инженеров во время обучения в вузе, причем их можно успешно формировать практически в любой дисциплине, преподаваемой в университете [13, с. 65].

С целью формирования мягких компетенций многие технические университеты ориентируются на создание так называемых ценностно ориентированных технологий и учебных программ. К ним, наряду с традиционными прикладными социальными и гуманитарными дисциплинами, дающими базовые знания, необходимые для формирования мягких компетенций, относят дисциплину «Инженерная этика» [14].

Инженерная этика рассматривается в настоящее время не только как направление научных исследований, но и как учебная дисциплина, в рамках которой изучаются этические аспекты профессиональной деятельности инженера, включающие в себя «проблемы моральной ответственности инженера, его обязательств по отношению к коллегам, заказчикам, работодателям, обществу в целом; вопросы безопасности техноконструктивных систем; принципы взаимодействия инженера с другими участниками процесса принятия решений, условия объективности профессионального суждения, вопросы приватности, соблюдения прав интеллектуальной собственности и коммерческой тайны» [15, с. 86]. Речь идет о технологии принятия эффективных решений комплексных инженерных задач на основе моральных представлений и понимания ответственности инженера за ближайшие и отдаленные последствия этих решений.

В качестве возможных целесообразных форматов преподавания инженерной этики в вузе предлагается разработка «сквозной» системы изучения этики в течение всего периода обучения в университете в составе всех изучаемых дисциплин [15, с. 88-89]. Реализация данного подхода открывает перспективу интегрирования вопросов инженерной этики в программу обучения иностранному языку в инженерном вузе и разработки учебника на этой основе. В зарубеж-

ных публикациях обсуждаются различные способы включения инженерной этики в программу инженерного образования, например, с помощью краткого курса, предлагаемого в течение одного семестра, или прямого включения этических компонентов в текущие учебные материалы. Предпочтение отдается семинарам по инженерной этике, эффективность которых была доказана экспериментально, что убедительно указывает на необходимость организации интерактивных занятий, а не традиционных лекций. Это также подтверждает возможность и перспективность включения вопросов инженерной этики в содержание дисциплины «Иностранный язык» и использование характерных для нее интерактивных форм работы [16]. В качестве методической основы обучения инженерной этике предлагается ориентация на использование *case-studies* (*кейс-технологии* или *кейс-метода*) – проблемных профессионально ориентированных ситуационных задач, обсуждение студентами материалов по конкретным случаям, включая резонансные и повседневные [17]. Несмотря на то, что некоторые ученые ставили под сомнение безусловную пригодность использования метода *case studies* в обучении инженерной этике [18], в настоящее время подавляющее большинство исследователей и практиков придерживаются именно этого метода. Необходимо отметить, что использование *case studies* органично для процесса обучения иностранному языку.

В поисках аксиологически направленных моделей обучения иностранному языку отечественные исследователи отмечают потенциал иноязычного общения как средства развития и воспитания, в процессе которого через обсуждение студентами аксиологических проблем происходит овладение ими значимыми ценностями как в личностном, так и в профессиональном плане. При этом процесс реализации аксиологической парадигмы является комплексным и предполагает неразрывную связь аксиологического подхода с коммуникативным и проблемно-деятельностным подходами, что предусматривает ре-

шение проблемных, аксиологически направленных задач средствами иностранного языка, и именно это позволяет обеспечивать формирование приоритетных ценностей будущего специалиста [19, с. 203].

Воспитание личности и смыслостроительство возможно при изучении различных областей знания. Нас в первую очередь интересует гуманизирующий, воспитывающий и аксиологический потенциал гуманитарных дисциплин вообще и дисциплины «Иностранный язык» в частности. Ценностная проблематика, лежащая в основе текстов, используемых на занятиях по гуманитарным дисциплинам, позволяет сохранить в инженерно-техническом образовании пространство для поиска смыслов, для диалога между преподавателем и студентом, мысленного взаимодействия между студентом и автором текста, личностного взаимодействия студентов между собой. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание студентов, являющееся органичным элементом личностно ориентированного и аксиологического подходов в образовании, может проводиться в рамках социально-гуманитарных дисциплин (дисциплина «Иностранный язык» тоже в их числе), так как именно гуманитарное знание способствует проявлению студентами в образовательном процессе, а затем и выпускниками в их профессиональной деятельности личностного начала: субъектности, моральной автономии, осознанности в обучении и профессиональной деятельности, ответственности за принятые решения и т. д. И наоборот, пренебрежение к социально-гуманитарным наукам чревато снижением внимания к личностному и ценностному самоопределению субъектов образовательного процесса. «При этом существенно, что социально-гуманитарная подготовка инновационной личности инженера не может быть неким отдельно стоящим набором традиционных социально-гуманитарных дисциплин, а должна стать интегральной частью вузовского образования как основы социальной зрелости инженера-инноватора, готовности принятия им нравственных ценностей,

преодоления в нем технократического мышления и социальной индифферентности» [20, с. 155], пишет М.Г. Евдокимова, обосновывая в своем исследовании интеграцию смысловых и профессионально-практических аспектов целей и содержания иноязычного образования в инженерном вузе.

Ученый констатирует, что в наше время для подготовки инновационных инженеров вузы проводят интеграцию технических и гуманитарных дисциплин через специальные междисциплинарные курсы по западному примеру (США, Европа), однако, в России также рассматривается более глубокий подход – интеграция смысловых и практических аспектов деятельности инженера с акцентом на ценности личности через работу с текстами и формирование механизмов рефлексивного смыслообразования, смыслоосозидания.

Данный подход опирается на методы педагогической герменевтики и предлагает технологию развития гуманитарных смыслов инженерной деятельности у студентов вузов, которая включает анализ специальных «гуманитаризированных» технических текстов [21]. Эти тексты требуют не только технического, но и гуманитарного понимания, отражающего ценностные аспекты профессии, что помогает студентам не только создавать технические инновации, но и предвидеть потенциальные риски и воздействие технологий на человеческую культуру. Такие тексты, развивающие гуманитарные смыслы инженерной профессии, могут стать основой учебника иностранного языка студентов инженерно-технических направлений подготовки.

С опорой на все вышесказанное в 2024 г. мы создали учебник «Английский язык для инженеров. Инженерная этика (B2-C1)» [22]. В основу учебника положены аутентичные «гуманитаризированные» технические текстовые и аудиовизуальные материалы по проблемам инженерной этики.

Кроме отбора целесообразных текстовых и аудиовизуальных материалов методические усилия создателей учебника были нацелены на разработку технологии выхода на основе данных материалов в пространство

личностных смыслов будущих инженеров в процессе овладения ими иностранным языком. Мы стремились создать профессионально ориентированный учебник английского языка для инженерно-технических специальностей как ориентир для поиска смыслов, отвечающий на вопрос «зачем», а не только как пособие по формированию языковых (фонетических, лексических, грамматических) навыков и развитию умений профессионально ориентированного общения (чтения, аудирования, говорения и письма).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В учебнике «Английский язык для инженеров. Инженерная этика (B2-C1)» в качестве дидактического инструмента, нацеленного на актуализацию у будущих инженеров ценностно-смысловых аспектов иноязычного образования, выступают не только тексты, но и упражнения, позволяющие осуществлять различные виды продуктивной речемыслительной деятельности на занятиях по английскому языку, например:

- «выявление и активизация личного опыта (WARMING-UP ACTIVITIES);
- проведение дискуссий по проблемным вопросам, не связанным непосредственно с прочитанным или прослушанным текстом (SPEAKING);
- поиск решений проблемных профессионально ориентированных ситуационных задач (CASE STUDY ASSIGNMENT);
- написание профессионально значимых текстов разных жанров (WRITING);
- аннотирование отрывков научных статей по проблемам инженерной этики (ANNOTATING);
- рефлексивное оценивание собственной учебно-познавательной деятельности (REFLECTIVE DISCUSSION QUESTIONS AND PROMPTS)» [22].

Прокомментируем кратко некоторые из перечисленных выше типов упражнений. Начиная занятия по иностранному языку в инженерном вузе с *активизации индивидуального опыта обучающихся*, преподаватель

создает мотивирующую, рефлексивную и профессионально значимую языковую среду. Так, разминка может включать в себя задания на обсуждение в парах или малых группах вопросов открытого типа, позволяющих актуализировать личностное отношение к теме; изречения выдающихся людей, которые нужно прокомментировать и аргументировать свою ценностно-смысловую позицию; воображаемые ситуации, в которых нужно сделать осознанный выбор, и т. д. Студенты, например, рассказывают, с какими задачами сталкивались на практике или во время учебы, работая над инженерными проектами, и обсуждают их на иностранном языке. Работа в парах и малых группах обеспечивает обмен опытом и позволяет увидеть разные точки зрения на одни и те же инженерные процессы, обогащая *дискуссию* и языковую практику.

О потенциале *кейс-технологии* в формировании личности будущих инженеров на занятиях по иностранному языку и *об организации рефлексивного диалога* с обучающимися авторы подробно писали ранее [23; 24].

Написание профессионально значимых текстов разных жанров (отчетов, технических описаний, инструкций, докладов и других текстов) учит студентов грамотно и понятно выражать инженерные идеи на иностранном языке, что укрепляет их профессиональную идентичность. При написании профессиональных текстов студенты осваивают привычку учитывать стандарты профессиональной этики, берут на себя ответственность за точность передаваемой информации. Излагая в собственном тексте решение какой-то социально значимой инженерной задачи, студенты проводят рефлексии ценностных оснований принимаемых ими решений. Процесс написания текстов на иностранном языке становится средой для самоорганизации, самовыражения и саморазвития, средой для формирования инициативных и творческих личностей.

Аннотирование отрывков русскоязычных научных публикаций по проблемам инженерной этики требует выделения основной идеи, целей и выводов статьи, что способст-

вует глубокому пониманию этических проблем и профессиональных норм в инженерии, с одной стороны, и оформлению осмысленной личностной ценностной позиции студентов в «диалоге смыслов» с текстом – с другой. Через аннотирование тематических статей по проблемам инженерной этики студенты могут увидеть неоднозначность некоторых профессиональных ситуаций, сравнить позиции участников диалога и понять необходимость ценностного выбора, а затем интегрировать в свою личность такие качества, как честность, уважение к коллегам и обществу, ответственность инженера перед обществом и окружающей средой.

Очевидно, что увидеть и использовать все возможности учебника иностранного языка в инженерно-техническом вузе может только преподаватель-профессионал, который одновременно является культурным посредником, мотиватором и наставником для будущих инженеров, оживляет учебный процесс, адаптирует содержание и методы обучения под инженерный контекст, проводит воспитательную деятельность, направленную на формирование ценностного отношения к профессии инженера. Общение в триаде «преподаватель–студент–учебная книга» по-прежнему играет первостепенную роль. «Необходимое условие смыслообразования заключается в организации учебно-воспитательного взаимодействия в форме *диалога смыслов* (курсив автора), особые функции которого состоят в актуализации смысловых позиций участников диалога, формировании единого смыслового поля, создании предпосылок резонансных взаимодействий личностных смысловых позиций. Культурный текст выступает в качестве «участника» диалога, при условии актуализации его смыслов», – указывает Е.Г. Белякова [25, с. 23]. Такое субъект-субъектное взаимодействие, взаимообогащение смысловых пространств способствует развитию осознанного отношения к изучаемому материалу. В результате учебный процесс становится пространством коллективного создания смыслов, где каждый участник находит свое место и смысл

своего участия, что особенно важно в подготовке компетентных и мотивированных инженеров, готовых к вызовам современного мира и профессиональной деятельности.

Апробация учебника «Английский язык для инженеров. Инженерная этика (B2-C1)» и изучение мнения студентов/магистрантов о нем проводилось преподавателями Института лингвистического и педагогического образования НИУ МИЭТ в 2024/2025 учебном году. В анкету, предложенную респондентам, помимо вопросов о влиянии учебника на формирование англоязычных языковых навыков и речевых умений были включены и вопросы о влиянии учебника на развитие личностно-смысловой сферы будущих инженеров.

На вопрос «Как изменилось ваше понимание инженерной этики после работы с этим учебником?» 67 % опрошенных ответили, что стали глубже понимать эту науку. На вопрос «Как вы оцениваете вклад учебника в развитие у студентов следующих качеств: моральной ответственности; профессиональной честности; уважения к людям, их здоровью и безопасности?» 69 % респондентов отметили, что учебник способствует формированию вышеперечисленных качеств личности. Особый интерес у обучающихся вызвала работа над профессионально ориентированными ситуационными задачами (кейсами). На вопрос «Заставляют ли задания и кейсы из учебника задумываться о последствиях решений, принимаемых инженерами?» 78 % обучающихся дали положительный ответ.

ВЫВОДЫ

Таким образом, профессионально ориентированный учебник иностранного языка для инженерно-технических специальностей – это не только инструмент для формирования умений иноязычной профессиональной коммуникации, но и важное средство развития личностных и ценностных ориентиров будущих инженеров. Такая учебная книга помогает противостоять дегуманизации образования, поддерживает воспитание ответственности, моральных качеств, рефлексивного от-

ношения к профессиональным решениям, усиливает личностно-смысловое восприятие профессии, актуализирует смысловые аспек-

ты иноязычного образования, формирует аксиологический компонент профессиональной культуры будущего инженера.

Список источников

1. Ястребова Е.Б. Инновационный учебник иностранного языка. Каким он может быть? // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. № 1 (830). С. 166-185. <https://elibrary.ru/fslvcp>
2. Попова И.Ю. Создание учебника нового поколения по иностранному языку для неязыковых вузов в условиях изменения парадигмы высшего образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 2 (83). С. 301-303. <https://elibrary.ru/gajcxo>
3. Голованова Л.Н., Панкратова Е.Н. Инновационный учебник иностранного языка в формировании студента как субъекта инновационной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. Ст. 8. <https://doi.org/10.17513/spno.30252>, <https://elibrary.ru/wmcoms>
4. Евдокимова М.Г. Перспективы эволюции учебника иностранного языка для неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 192. С. 7-15. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-7-15>, <https://elibrary.ru/fijtvo>
5. Тарева Е.Г. Учебник иностранного языка: сила воздействующей функции // Иностранные языки в школе. 2021. № 7. С. 5-11. <https://elibrary.ru/hmycdn>
6. Игна О.Н. Социокультурный компонент содержания учебников по иностранным языкам для технических вузов // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 5 (39). С. 120-129. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-5-120-129>, <https://elibrary.ru/hfwphj>
7. Яковлева И.В., Черных С.И., Косенко Т.С. «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 113-127. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127>, <https://elibrary.ru/bxpkgu>
8. Литвиненко Е.Ю., Сусименко Е.В. Аксиологический подход в контексте исследования современного высшего образования // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2020. № 2. С. 75-80. <https://doi.org/10.17213/2075-2067-2020-2-75-80>, <https://elibrary.ru/wrxppl>
9. Соболева Е.И. Аксиологические основания профессиональной подготовки будущего инженера // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9. № 2 (31). С. 284-289. <https://doi.org/10.17816/snv202313>, <https://elibrary.ru/apiddi>
10. Ковчина Н.В. Актуализация профессиональной культуры будущего инженера: аксиологический компонент // Международный научный исследовательский журнал. 2024. № 9 (147). С. 1-6. <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.147.42>, <https://elibrary.ru/kvearm>
11. Азев В.А., Кобец Е.В. Подходы к формированию профессиональной культуры будущего инженера // Уголь. 2023. № 8 (1170). С. 101-106. <https://doi.org/10.18796/0041-5790-2023-8-101-106>, <https://elibrary.ru/qplvjju>
12. Рудской А.И., Кабышев С.В., Боровков А.И., Романов П.И., Гришина Н.С. Фундаментальные основы успеха и престижа отечественного инженерного образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 9-29. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-1-9-29>, <https://elibrary.ru/lpgcrp>
13. Исаев А.П., Плотников Л.В. Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 63-77. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77>, <https://elibrary.ru/gkrtyz>
14. Андреев А.Л. Гуманитарные контексты российского технического образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 62-72. <https://doi.org/10.31992/08693617-2021-30-4-62-72>, <https://elibrary.ru/orzqpn>
15. Дульзон А.А., Галанина Е.В. Курс «Инженерная этика» в техническом вузе // Высшее образование в России. 2016. № 8-9 (204). С. 84-91. <https://elibrary.ru/wmbssn>
16. Ooil P.C., Tan M.T. Effectiveness of workshop to improve engineering students' awareness on engineering ethics // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 174. P. 2343-2348.

17. Joseph R. Herkert. Engineering ethics education in the USA: Content, pedagogy and curriculum // European Journal of Engineering Education. 2000. Vol. 25. № 4. P. 303-313. <https://doi.org/10.1080/03043790050200340>
18. Lawlor R. Teaching engineering ethics: a dissenting voice // Australasian Journal of Engineering Education. 2021. Vol. 26. № 2. P. 1-9. <https://doi.org/10.1080/03043790050200340>, <https://elibrary.ru/hjnvqf>
19. Хрункова И.А. Аксиологически направленная модель обучения иностранному языку будущих медицинских работников на примере среднего профессионального образования // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2024. № 1. С. 197-205. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2024.1.16>, <https://elibrary.ru/wxyqqi>
20. Евдокимова М.Г. Интеграция смысловых и профессионально-практических аспектов целей и содержания иноязычного образования в инженерном вузе // Преподавание иностранного языка в профессиональном контексте: традиции, инновации, перспективы: материалы 5 Междунар. науч.-практ. конф. Тамбов, 2021. С. 154-159. <https://elibrary.ru/vzkuka>
21. Мелихова А.А. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов технического вуза средствами текстовой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2016. 26 с. <https://elibrary.ru/zqgcih>
22. Евдокимова М.Г., Давиденко Е.С. Английский язык для инженеров. Инженерная этика (B2-C1). Москва: Юрайт, 2024. 261 с. <https://elibrary.ru/ceckhg>
23. Евдокимова М.Г. Инженерная этика в курсе иностранного языка как способ формирования моральной автономии инженера // Лингвистика, лингводидактика и переводоведение: настоящее и будущее (ЛЛПНБ-24): материалы 1 Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2024. С. 161-164. <https://elibrary.ru/jzsplo>
24. Давиденко Е.С. Потенциал кейс-технологии в формировании личности будущих инженеров на занятиях по иностранному языку // Проблемы и пути развития профессионального образования: сб. ст. Всерос. науч.-метод. конф. Иркутск, 2024. С. 137-142. https://pureportal.spbu.ru/files/136226035/116_118_PB.pdf
25. Белякова Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2009. 50 с. <https://elibrary.ru/nldolr>

References

1. Yastrebova E.B. (2019). What makes a university foreign language coursebook innovative? *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, no. 1 (830), pp. 166-185. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fslvcp>
2. Popova I.Yu. (2019). Creation of the textbook of new generation for non language higher education institutions in the conditions of the paradigm shift of higher education. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 2 (83), pp. 301-303. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gajcxo>
3. Golovanova L.N., Pankratova E.N. (2020). Innovative university foreign language course book in the development of students as actors of innovative activity. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, no. 6, article 8. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/spno.30252>, <https://elibrary.ru/wmcoms>
4. Evdokimova M.G. (2021). Prospects for the evolution of a foreign language textbook for a non-linguistic university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 26, no. 192, pp. 7-15. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-7-15>, <https://elibrary.ru/fijtwo>
5. Tareva E.G. (2021). Foreign language textbook: the power of the influencing function. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 7, pp. 5-11. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hmycdn>
6. Igna O.N. (2021). Sociocultural component of the content of foreign language textbooks for technical universities. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*, no. 5 (39), pp. 120-129. (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-5-120-129>, <https://elibrary.ru/hfwphj>
7. Yakovleva I.V., Chernykh S.I., Kosenko T.S. (2022). "Axiological turn" in Russian education: position of subjectivism. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 4, pp. 113-127. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127>, <https://elibrary.ru/bxpkgu>

8. Litvinenko E.Yu., Susimenko E.V. (2020). Axiological approach in the context of research of modern higher education. *Vestnik Yuzhno-Rossiiskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta (NPI). Seriya: Sotsial'no-ekonomicheskie nauki = Bulletin of the South-Russian State Technical University (NPI). Series: Socio-Economic Sciences*, no. 2, pp. 75-80. (In Russ.) <https://doi.org/10.17213/2075-2067-2020-2-75-80>, <https://elibrary.ru/wrxppl>
9. Soboleva E.I. (2020). Axiological grounds for a prospective engineer training. *Samarskii nauchnyi vestnik = Samara Journal of Science*, vol. 9, no. 2 (31), pp. 284-289. (In Russ.) <https://doi.org/10.17816/snv202313>, <https://elibrary.ru/apiddi>
10. Kovchina N.V. (2024). Actualization of professional culture of future engineer: axiological component. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, no. 9 (147), pp. 1-6. (In Russ.) <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.147.42>, <https://elibrary.ru/kvearm>
11. Azev V.A., Kobets E.V. (2023). Approaches to the formation of professional culture future engineer. *Ugol'*, no. 8 (1170), pp. 101-106. (In Russ.) <https://doi.org/10.18796/0041-5790-2023-8-101-106>, <https://elibrary.ru/qplvjju>
12. Rudskoi A.I., Kabyshev S.V., Borovkov A.I., Romanov P.I., Grishina N.S. (2025). Fundamental bases of success and prestige of national engineering education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 34, no. 1, pp. 9-29. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-1-9-29>, <https://elibrary.ru/lpgcrp>
13. Isaev A.P., Plotnikov L.V. (2021). Soft skills for a successful engineering graduate career. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 30, no. 10, pp. 63-77. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77>, <https://elibrary.ru/gkrtyz>
14. Andreev A.L. (2021). Humanitarian contexts of technical education in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 30, no. 4, pp. 62-72. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/08693617-2021-30-4-62-72>, <https://elibrary.ru/orzqpn>
15. Dul'zon A.A., Galanina E.V. Engineering ethics at technical university. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2016, no. 8-9 (204), pp. 84-91. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wmbssn>
16. Ooil P.C., Tap M.T. (2015). Effectiveness of workshop to improve engineering students' awareness on engineering ethics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 174, pp. 2343-2348.
17. Joseph R. Herkert. (2000). Engineering ethics education in the USA: Content, pedagogy and curriculum. *European Journal of Engineering Education*, vol. 25, no. 4, pp. 303-313. <https://doi.org/10.1080/03043790050200340>
18. Lawlor R. (2021). Teaching engineering ethics: a dissenting voice. *Australasian Journal of Engineering Education*, vol. 26, no. 2, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1080/03043790050200340>, <https://elibrary.ru/hjnvqf>
19. Khripkova I.A. (2024). Axiologically-oriented model of foreign language teaching in the process of future medical specialists' vocational training. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki*, no. 1, pp. 197-205. (In Russ.) <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2024.1.16>, <https://elibrary.ru/wxyqqi>
20. Evdokimova M.G. (2021). Integration of the value-semantic aspects and professional-practical aspects of the goals and content of foreign language education at engineering universities. *Materialy 5 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Prepodavanie inostrannogo yazyka v professional'nom kontekste: traditsii, innovatsii, perspektivy» = Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference “Teaching Foreign Language in Professional Context: Traditions, Innovations, Perspectives”*. Tambov, pp. 154-159. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vzkuka>
21. Melikhova A.A. (2016). *Formirovanie informatsionno-kommunikativnoi kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza sredstvami tekstovoi deyatel'nosti: Cand. Sci. (Education) diss. abstr.* Tyumen, 26 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zqgcih>
22. Evdokimova M.G., Davidenko E.S. (2024). *English for Engineers. Engineering Ethics (B2-C1)*. Moscow, Yurait Publ., 261 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ceckhg>
23. Evdokimova M.G. (2024). Engineering ethics in a foreign language course as a way of forming an engineer's moral autonomy. *Materialy 1 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Lingvistika, lingvodidaktika i perevodovedenie: nastoyashchee i budushchee (LLPNB-24)» = Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference “Linguistics, Linguodidactics and Teaching: the Present and the Future”*. Moscow, pp. 161-164. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jzsplo>

24. Davidenko E.S. (2024). The potential of case technology in shaping the personality of future engineers in foreign language classes. *Sbornik statei Vserossjskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii «Problemy i puti razvitiya professional'nogo obrazovaniya» = Collection of Articles of All-Russian Scientific and Methodological Conference "Problems and Ways of Professional Education Development"*. Irkutsk, pp. 137-142. (In Russ.) https://pureportal.spbu.ru/files/136226035/116_118_PB.pdf
25. Belyakova E.G. (2009). *Smysloobrazovanie v pedagogicheskom vzaimodeistvii: Dr. Sci. (Education) diss. abstr.* Tyumen, 50 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nldolr>

Информация об авторах

Евдокимова Мэри Георгиевна, доктор педагогических наук, доцент, директор Института лингвистического и педагогического образования, Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-8033-1077>
me49@mail.ru

Давиденко Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института лингвистического и педагогического образования, Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», г. Москва, Российская Федерация.

des2502@gmail.com

Для контактов:

Евдокимова Мэри Георгиевна
me49@mail.ru

Поступила в редакцию 19.06.2025
Одобрена после рецензирования 11.08.2025
Принята к публикации 29.08.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Mary G. Evdokimova, Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Director of Linguistic and Pedagogical Education Institute, National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-8033-1077>
me49@mail.ru

Elena S. Davidenko, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Associate Professor of Linguistic and Pedagogical Education Institute, National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russian Federation.

des2502@gmail.com

Corresponding author:

Mary G. Evdokimova
me49@mail.ru

Received 19.06.2025
Approved 11.08.2025
Accepted 29.08.2025

The authors has read and approved the final manuscript.



Современные подходы к реализации внеаудиторных мероприятий как фактора оптимизации изучения иностранного языка

Марина Игоревна Долженкова , Татьяна Геннадиевна Бортникова *

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 исследования определяется повышенным вниманием педагогической общественности к использованию внеаудиторных мероприятий в качестве формата и технологического направления лингводидактики. Разнообразные по содержанию, назначению и методике внеклассные мероприятия становятся инструментом всестороннего развития личности. Они не только углубляют и расширяют знания иностранного языка, но и способствуют развитию культурного кругозора, эрудиции, творческой активности обучаемых, оптимизации их коммуникативных навыков, духовно-нравственной сферы и эстетических вкусов.

Материалы и методы. В ходе исследования из массива публикаций, посвященных проблематике преподавания иностранного языка, были отобраны работы, отражающие методологические, технологические и методические подходы к организации педагогического процесса в рамках внеаудиторных (внеклассных) занятий. Обобщены результаты отечественных и зарубежных эмпирических исследований, интегрировавших констатирующий и формирующий эксперименты, предполагавших количественный и качественный анализ полученных данных с последующей их статистической обработкой.

Результаты исследования. Анализ литературных источников показал направленность большинства исследований на обоснование зависимости между участием студентов во внеаудиторных мероприятиях, их академическими достижениями и улучшением их социального благополучия, а также конкретизацию направлений совершенствования методики преподавания иностранного языка. Исследователи делают анализ методологических оснований реализации внеаудиторных мероприятий в преподавании иностранного языка, выделяя в качестве приоритетных деятельностный, коммуникативный, проектный, инклюзивный, гуманистический и эклектичный подходы. Педагогами конструируется значимость создания особой образовательной среды, реального или виртуального креативного пространства, стимулирующего межкультурное взаимодействие и преодоление психологических барьеров.

Выводы. Констатирован широкий спектр применяемых современными педагогами методологических подходов, дидактических технологий и форматов внеаудиторных мероприятий. Педагогами выдвинуты методические рекомендации относительно перспектив совершенствования организации внеаудиторных мероприятий как эффективного метода изучения иностранного языка.

Ключевые слова: методология и технология обучения иностранному языку, внеаудиторные мероприятия, средства и способы совершенствования лингводидактических умений и навыков

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Долженкова М.И., Бортникова Т.Г. Современные подходы к реализации внеаудиторных мероприятий как фактора оптимизации изучения иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 633-647. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-633-647>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-633-647>

Modern approaches to the implementation of extracurricular activities as a factor in optimizing the study of a foreign language

Marina I. Dolzhenkova , Tatyana G. Bortnikova *

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: tatyana_bort@mail.ru

Abstract

Importance. The relevance of the research is determined by the increasing attention of the pedagogical community to the use of extracurricular activities as a format and technological direction in linguodidactics. Diverse in content, purpose, and methodology, extracurricular activities become a tool for the comprehensive development of personality. They not only deepen and expand knowledge of a foreign language but also contribute to the development of cultural horizons, erudition, creative activity of learners, optimization of their communicative skills, spiritual and moral sphere, and aesthetic tastes.

Materials and Methods. In the course of the research, a selection of publications dedicated to the problems of foreign language teaching is made, reflecting methodological, technological, and methodological approaches to organizing the pedagogical process within the framework of extracurricular (out-of-class) activities. The results of domestic and foreign empirical studies that integrated confirming and formative experiments, implying both quantitative and qualitative analysis of the obtained data followed by their statistical processing, have been summarized.

Results and Discussion. An analysis of literature sources showed that the majority of studies aimed at substantiating the dependence between student participation in extracurricular activities, their academic achievements, and the improvement of their social well-being, as well as specifying directions for improving the methodology of teaching a foreign language. Researchers analyze the methodological foundations for implementing extracurricular activities in foreign language teaching, highlighting the priority approaches as activity-based, communicative, project-based, inclusive, humanistic, and eclectic. Educators construct the significance of creating a special educational environment, a real or virtual creative space that stimulates. Teachers emphasize the importance of creating a special educational environment, whether real or virtual, that stimulates intercultural interaction and the overcoming of psychological barriers.

Conclusions. A wide range of methodological approaches, didactic technologies, and formats of extracurricular activities currently used by teachers has been noted. Teachers have proposed methodological recommendations concerning the prospects for improving the organization of extracurricular activities as an effective method for learning a foreign language.

Keywords: methodology and technology for teaching a foreign language, extracurricular activities, means and methods for improving linguistic and didactic skills

Funding. The study had no external funding.

Authors' Contribution: undivided co-authorship.

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

For citation: Dolzhenkova, M.I., & Bortnikova, T.G. (2025). Modern approaches to the implementation of extracurricular activities as a factor in optimizing the study of a foreign language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 633-647. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-633-647>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Внеаудиторные мероприятия рассматриваются в качестве важного формата и технологического направления лингводидактики. Они позиционируются как добровольно и самостоятельно избранный способ автономного обучения, стимулирующий естественное взаимодействие учащихся, повышающий их успеваемость, позволяющий им проявить инициативу, принимать независимые решения, совершенствовать свои коммуникативные способности, не испытывая довлеющего влияния оценок или экзаменов. Это один из способов изучения иностранного языка в более увлекательной форме, побуждающей активность, инициативу и творчество учащихся.

Разнообразные по содержанию, назначению и методике внеклассные мероприятия осуществляются под наблюдением педагогов, но не связаны с обязательной учебной программой, организуются помимо нее. Они становятся инструментом всестороннего развития личности, поскольку обеспечивают канал закрепления и применения на практике знаний, способностей, компетенций, полученных в классе.

Эффективность участия студентов во внеклассных мероприятиях определяется тесной взаимосвязью теории и практики, мотивацией самостоятельной деятельности посредством осознания важности овладения учебным материалом для будущей профес-

сиональной деятельности, разнообразием типологии и содержания заданий для самостоятельной работы, использованием инновационных технологий (в том числе мультимедийных), осуществлением обязательных диагностики и контроля данного вида деятельности.

Существенные отличия внеаудиторных занятий заключаются в том, что они носят добровольный характер: студенты сами решают вопрос об участии в тех или иных видах внеаудиторной работы в соответствии со своими целями, интересами и желаниями. Соответственно, отсутствует строгая регламентация времени, места и формы проведения, нет строгого учета знаний, навыков и умений в виде оценок и баллов; студентам во внеаудиторных занятиях предоставляются широкие возможности для проявления самостоятельности и инициативности.

Тем самым внеаудиторные мероприятия не являются обязательными ни для учителей, ни для их учеников; соответственно, никто из участников педагогического процесса не получает за это никаких вознаграждений или академических баллов.

Тем не менее, учащимся настоятельно рекомендуется принимать участие в этих мероприятиях хотя бы в минимальном объеме, а также использовать каникулярное время для участия в любых типах внеаудиторных мероприятий.

Большинство учебных заведений в зарубежных странах предоставляют учащимся

свободный выбор участия во внеаудиторных мероприятиях, однако в ряде частных школ активность воспитанника в одном или нескольких подобных мероприятиях считается обязательным.

Внеаудиторные мероприятия, основанные на работе по иностранному языку, имеют большую комплексную, образовательную и развивающую ценность. Они не только углубляют и расширяют знания иностранного языка, но и способствуют развитию культурного кругозора, эрудиции, творческой активности обучаемых, оптимизации их коммуникативных навыков, духовно-нравственной сферы, эстетических вкусов и, как следствие, повышают мотивацию к изучению иностранного языка и культуры, а через эти знания – позволяют активнее познавать культуру своей страны.

То есть внеаудиторные мероприятия решают две главные задачи: во-первых, развитие интереса, углубление знаний, совершенствование навыков и умений по предмету; во-вторых, организация свободного времени студентов, направленного на нравственное и эстетическое развитие, расширение общего и филологического кругозора. При этом задача педагогов – мотивировать обучаемых и помочь им добиваться как учебных успехов, так и достижений в общественной и бытовой жизни.

Главная цель внеурочных мероприятий – заинтересовать студентов и подготовить их к успешному общению в различных контекстах в аудитории и за ее пределами (получение знаний о языке, культуре и людях, осознание разнообразия мира; понимание культуры и традиций носителей языка).

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В ходе исследования из массива публикаций, посвященных проблематике преподавания иностранного языка, были отобраны работы, отражающие методологические, технологические и методические подходы к организации педагогического процесса в рамках внеаудиторных (внеклассных) занятий.

Кроме того, были обобщены результаты эмпирических исследований, осуществленных в университетах Австрии (University of Vienna), Бангладеш (Daffodil International University), Великобритании (University of Warwick, Coventry), Венгрии (University of Debrecen), Замбии (University of Zambia), Ирландии (Dublin City University), Ирака (Tishk International University), Ирана (Islamic Azad University), Казахстана (университеты Алматы, Астаны Тараза, Al-Farabi Kazakh National University), Косово (AAB College), Ливии (Subratha University), Руанды (Mount Kenya University), США (California State University), Турции (Near East University, University Ankara), Узбекистана (Uzbek State World Languages University), Швейцарии (University of Geneva), а также России (Казанский государственный технологический университет, Омский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина, Национальный исследовательский Томский политехнический университет).

Экспериментальная работа указанных исследователей, как правило, интегрировала констатирующий и формирующий эксперименты, количественный и качественный анализ полученных данных. Учеными широко использовались опросные методы (интервьюирование, анкетирование, тестирование). Сходные подходы были применены к разработке инструментария исследования: большинство ученых применяли авторский опросник, основанный на 5-балльной шкале Лайкерта с последующей статистической обработкой данных.

Анализ и обобщение теоретических выводов, а также данных эмпирических исследований позволили выявить общее и особенное в подходах к реализации внеаудиторных мероприятий при обучении иностранному языку.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ литературных источников показал единодушие ученых, констатирующих явную недостаточность исследований, отра-

жающих проблематику педагогической поддержки обучения средствами внеаудиторных мероприятий. В частности, авторы приходят к выводу о недостаточной разработанности проблемы влияния внеаудиторных мероприятий на всестороннее развитие обучающихся. Следовательно, целью большинства исследований стало обоснование зависимости между участием студентов во внеаудиторных мероприятиях и академическими достижениями (усвоением иностранного языка), улучшением их социального благополучия (формированием значимых личностно-профессиональных качеств), а также конкретизация направлений совершенствования методики преподавания иностранного языка на основе включения эффективных внеаудиторных форматов.

В большинстве проанализированных работ исследователи делают анализ методологических оснований реализации внеаудиторных мероприятий в преподавании иностранного языка.

Ведущим признается *деятельностный* подход: через вовлечение участников в активную коммуникацию, общение, игру, взаимодействие, творчество, посредством чего достигается уверенное владение иностранным языком и активное его применение в формальной и неформальной обстановке.

Ливийский исследователь М. Амара Татал обосновывает использование *коммуникативного* подхода в рамках внеаудиторных занятий, предполагает активное участие в дискуссионных и других общественных мероприятиях, использование публичных выступлений, что создает позитивные психологические установки для развития языковых навыков, в том числе с использованием невербальной коммуникации [1].

Достаточно часто применяется методологический подход, связанный с использованием *проектных* технологий. Узбекский исследователь Курмаш Каримова констатирует, что используя проектную деятельность при овладении иностранным языком, педагоги развивают творчество и критическое мышление, совершенствуют навыки сотрудничества

и языковые способности обучающихся в процессе решения проектных проблем [2].

Анализ источников позволил обобщить опыт применения *инклюзивного* подхода. В частности, в исследовании Магдолны Немес рассматривается венгерский опыт использования внеурочных мероприятий в преподавании иностранного языка учащимся с легкими нарушениями интеллекта [3].

На основе комплекса опросных процедур исследователь сделала вывод о том, что педагоги активно применяют индивидуализированный подход: важными методами работы становятся визуальная поддержка, повторение, разделение учебного материала на небольшие части, сопровождаемые постоянными поощрением и вознаграждением. Участники исследования отмечали, что измеримый прогресс особенных обучающихся ограничен: учащиеся быстро забывают то, чему их учили в классе, их словарный запас и грамматика расширяются крайне медленно, они с трудом становятся независимыми пользователями языка или реальными собеседниками. Кроме того, эмоциональные и социальные факторы, такие как застенчивость, тревожность, гиперактивность, отсутствие уверенности в себе и мотивации во многом затрудняют процесс обучения. Отсюда, главная цель педагога – адаптировать изучение языка к индивидуальным потребностям. Для эффективного освоения материала педагоги вынуждены проявлять особую креативность, целенаправленно стимулировать интерес и мотивацию, развивать межкультурную компетенцию, поддерживать чувство успешности посредством дифференцированного подхода с применением увлекательных форматов занятий.

Исследователь Кутип Арифиде из колледжа в Приштине предлагает в качестве приоритетного *гуманистический* подход, развивающий не только языковые и коммуникативные навыки, но также компетенции, необходимые для эффективного функционирования в обществе (уверенность в себе, развитые социальные и эмоциональные способности, позитивное отношение и понимание раз-

личных культур) [4]. Обучение предполагает расширение познавательных и аналитических способностей, а также изменение самовосприятия, принятие новых социальных и культурных моделей поведения; стремление к пониманию представителей других сообществ. Иранские исследователи делают вывод о том, что гуманистический подход побуждает учеников говорить о своих взглядах, думать о себе и других и, следовательно, влиять на развитие позитивного взаимодействия на занятиях [5].

Посредством диалога и сотрудничества с другими учащимися развивается и осознается индивидуальность. Через разговор, работу, игру, истинный дух общения учащиеся неосознанно, неформально знакомятся с ценностями, стимулируется их креативность и укрепление самосознания.

Исследователь Дэвид Сани Мванза из университета Замбии исследует *эkleктичный* подход в преподавании языка [6]. Ученый рассматривает его как средство, интегрирующее слушание, говорение, чтение и письмо, а также другие практические действия, свободно избираемые педагогами вне учебной аудитории. Особенностью *эkleктичного* подхода является его *субъективность* (применение зависит от замысла конкретного учителя, а также от внешних и внутренних факторов учебного процесса в конкретный промежуток времени): педагоги гибко избирают наиболее эффективные методы в соответствии с дидактическими целями, потребностями учащихся и учебной ситуацией. Другая особенность заключается в том, что *эkleктичный* подход является *ситуативным или контекстно-специфическим*, согласно этому каждая педагогическая ситуация уникальна, и поэтому требует особого подхода в зависимости от доминирующих локальных условий и контекста. Третья особенность *эkleктичного* подхода связана с тем, что *ошибка рассматривается как норма* процесса обучения, следовательно, исправление ошибок важно, учащиеся должны быть вовлечены в исправление ошибок, поскольку это помогает им развивать

критическое мышление и чувство того, что они являются важными субъектами педагогического процесса. Четвертой особенностью *эkleктического* подхода является *сопоставление индуктивной и дедуктивной стратегий обучения*, что позволяет учащимся самостоятельно творчески выработать правило, подкрепленное четким объяснением педагога (дедуктивным или индуктивным) этого правила. Педагог становится организатором, фасилитатором и проводником, который мобилизует ресурсы и управляет группой, а студенты – активными участниками процесса обучения.

Многие исследователи приходят к выводу, что внеаудиторные занятия предполагают создание особого мультикультурного пространства, основанного на межгрупповой (непосредственной или опосредованной) коммуникации. Австрийские исследователи обращают внимание на важность внеурочных мероприятий для формирования особой педагогической среды образовательного учреждения, стимулирующей вовлечение учащихся во внеаудиторные мероприятия, увеличивающей положительное эмоциональное отношение воспитанников к учебному сообществу [7]. В частности, исследователи из Дублинского государственного университета констатируют возникновение реального или виртуального креативного пространства, которое стимулирует межкультурные обмены между педагогами и обучаемыми в непринужденной и неформальной обстановке, позволяет преодолеть межкультурные барьеры и противоречия, предоставляет обучаемым возможности учиться друг у друга, развивает социальную интеграцию, эмпатию, сочувствие и интерес к другим культурам [8]. Внеаудиторные мероприятия способствуют созданию особого коммуникативного микроклимата, мотивирующего к изучению другого языка. Согласно исследованиям, возникающее включенное взаимодействие в неформальной обстановке создает преимущества внеаудиторных мероприятий, связанные с улучшением социального сотрудничества, формированием сообществ, обеспечивающих

самостоятельную подготовку и обучение в командах сверстников.

Обобщение ряда зарубежных исследований позволило сделать вывод, что внеаудиторная работа, являясь факультативной, повышает интерес обучаемых, стимулирует и развивает их творческую инициативу. Внеаудиторные мероприятия позволяют студентам погрузиться в изучаемый язык, что приводит к совершенствованию навыков аудирования, говорения, чтения и письма.

Педагогическому сообществу стало очевидно, что учащиеся, которые активно участвуют во внеаудиторных мероприятиях, добиваются больших успехов не только в учебных занятиях, но и в повседневной практической жизни. Снимая психологические барьеры, внеаудиторная работа, по мнению И.И. Галимзяновой, делает трудоемкий процесс изучения иностранного языка интересным и оптимистичным, расширяя общий и филологический кругозор студентов, способствуя билингвистическому и бикультурному развитию личности будущего специалиста [9].

Многие исследователи констатировали, что внеаудиторное изучение иностранных языков обеспечивает более высокую академическую успеваемость, развивает у обучаемых чувство самостоятельности, чувство безопасности, вовлеченности, уверенности в себе, причастности и ответственности за свое обучение, умение управлять своим временем, дисциплинированность, а также совершенствует навыки самоконтроля и самообразования, что в итоге способствует самоэффективности, востребованности и успешности в жизни и деятельности выпускников учебного заведения. В частности, полученные экспериментальные данные позволили сделать вывод, что учащиеся демонстрируют более высокий уровень отношений со своими коллегами, учителями и родителями, эффективно работают в команде, высоко ценят социокультурное разнообразие, наблюдается повышенное чувство сплоченности, напротив, снижаются такие распространенные проблемные лингводидактические факторы, как социальная тревожность и застенчивость.

Появляется возможность использовать иностранный язык для общения в мультикультурных командах в реальном жизненном контексте: мероприятия развивают языковую беглость и уверенность в знании языка; участвуя в дискуссиях, импровизированных публичных выступлениях, волонтерской деятельности, студенты совершенствуют как вербальную, так и невербальную коммуникацию. Развивается и культурная адаптивность, что делает обучаемых более опытными и уверенными пользователями языка.

Так, участие в художественных и музыкальных программах, по мнению исследователей из Бангладеш, улучшает когнитивные способности (память, внимание), а также пространственно-временные компетентности; участие в спортивных программах и других формах физической активности улучшает психическое и физическое здоровье, также способствует повышению успеваемости [10]. Словарный запас и навыки говорения обогащаются в силу участия в публичных выступлениях, попутно развивающих ораторские способности и уверенность в себе. Произношение совершенствуется посредством специальных тренингов и упражнений. Навыки письма совершенствуются посредством участия в мероприятиях, где приоритет отдан организованной практике письменной речи. Навыки аудирования совершенствуются на мероприятиях, предполагающих знакомство с разнообразной разговорной иностранной речью. Исследователь Н.А. Саитова сделала вывод о том, что аудирование помогает узнать традиции и обычаи страны изучаемого языка, сформировать у студентов компетенции владения нормами речевого этикета, типичными для ситуаций повседневного и профессионального общения, знания профессиональной лексики, важные в предстоящей трудовой деятельности [11].

Исследователи из университета Анкары подчеркивают важность использования социальных сетей как средства обучения иностранному языку, а также значение более высокого социально-экономического статуса

обучаемого с точки зрения доступности внеклассных мероприятий [12]

Кроме того, было обнаружено влияние некоторых социокультурных факторов, а также различий в социальном статусе обучаемых на выбор студентами того или иного типа внеурочной деятельности.

Так, арабоязычные студенты, изучающие иностранный язык, признают педагогические преимущества просмотра фильмов и телепередач, а также непосредственного общения с носителями языка за пределами аудитории (предпочтительными являются внеурочные развлекательные и дискуссионные программы, поддерживающие сотрудничество и межкультурную коммуникацию).

В случае, когда внеаудиторные мероприятия были хорошо интегрированы с основной программой учебного процесса, их посещение позволяло закрепить изучаемый материал, повышало словарный запас и культурную осведомленность участников, способствовало формированию более высокого уровня самооценки, оптимизировало расовые взаимоотношения и стимулировало участие молодежи в общественной деятельности. В частности, исследователи из университета Бангладеш пришли к выводу, что внеаудиторные мероприятия помогают студентам совершенствовать их гибкие навыки (софт скилс), особенно креативность, лидерские качества, управленческие и аналитические способности, навыки работы в команде и технологический опыт.

Исследователи из узбекского World Languages University также пришли к выводу, что внеаудиторная работа по иностранному языку имеет большое общеобразовательное и развивающее значение. По мнению ученых, внеаудиторные мероприятия обеспечивают связь между культурой и языком и выявляют эффективные способы привнесения кросс-культурного элемента в учебный процесс: обучаемые знакомятся с образом жизни, системой верований, общей историей и бытом (невозможно быть компетентным в языке, не понимая культуру, которая его сформировала и подпитывала). Помимо компетенций в об-

ласти иностранного языка развивается мировоззрение учащихся; их творческие способности, самостоятельность, эстетические вкусы, чувство уважения как к жителям родной страны, так и страны изучаемого языка. Формируется научный кругозор, повышается социальная активность, возрастает интерес к проблемам человеческих взаимоотношений, становятся разносторонними увлечения, кроме того, повышается собственная самооценка [13].

По результатам магистерского исследования Бренды Орнелас из университета Калифорнии доказано, что организуемые внеаудиторные мероприятия имеют решающее значение для воспитанников – выходцев из семей мигрантов, поскольку предоставляют дополнительную коммуникативную практику, которая помогает новичкам социализироваться, адаптироваться к учебной культуре. Более того, внеаудиторная деятельность обеспечивает социальный лифт, поскольку развивает качества трудолюбия, и приобретаются профессиональные опыт и способности, столь полезные по окончании учебного заведения. В ряде случаев приоритетная ориентация учебного процесса на предпринимательство проявлялась в разработке и реализации нескольких студенческих инициатив (стартапов) [14].

При этом преподаватели обеспечивали надлежащие педагогическую поддержку и наставничество, что в целом повышало эффективность педагогического воздействия.

Преподаватели скрупулезно планируют и проектируют внеаудиторный педагогический процесс, основанный на активном диалоге и субъект-субъектных отношениях. Организационные формы внеаудиторной работы студентов при обучении иностранному языку отбираются, конструируются и комбинируются с учетом личностных интересов и возможностей студентов в различных коммуникативных ситуациях и формах взаимодействия – индивидуальной, парной, командной, групповой и массовой работы [15].

Лаура Андреи конкретизирует три вида внеаудиторных занятий по иностранным

языкам: индивидуальную работу (когда педагог поручает ученику выполнить индивидуальный творческий проект); групповую работу (функционирование постоянных или временных объединений, создаваемых в конкретных целях, в соответствии с разработанным планом) и массовые формы (охватывают большое количество учащихся и требуют длительной и тщательной подготовки, могут быть посвящены важному событию) [16].

Массовая работа (когда все обучаемые иницируют, организуют, активно участвуют и взаимодействуют, при этом минимизируются стрессовые факторы) предполагает проведение бесед, развлекательных вечеров, конференций, олимпиад, викторин, экскурсий, коллективных просмотров фильмов с последующим обсуждением, инсценировок рассказов; выставок и т. п. К видам массовой работы также относят разнообразные по форме и содержанию клубные объединения, создающие естественные ситуации для общения и взаимодействия на иностранном языке.

По мнению авторов, кружки и клубные объединения, связанные с изучением иностранных языков, могут быть специализированными (концентрирующими свою деятельность на определенной задаче) и комбинированными.

Специализированными могут быть кружки по улучшению иноязычного произношения, кружки выразительного чтения, кружки развития речевых способностей посредством беседы или обсуждения; кружки литературного перевода; кружки подготовки аудио- и видеоматериалов и т. п. Кружки комбинированного типа могут включать любые из перечисленных видов деятельности.

Наиболее популярными форматами внеаудиторных программ являются различные общественные мероприятия, сообщества и клубные объединения по проблемам бизнеса, науки, культуры, а также специализированные профессиональные факультетские клубы), студенческое самоуправление, научные ярмарки, работа в студенческих средствах массовой коммуникации, сервисное обуче-

ние, импровизированные дебаты, декламация, ролевые игры, любительское творчество, добровольчество, работа в женских организациях. В зарубежных университетах наиболее распространены объединения по интересам: кружки исполнительского творчества (театральный, хоровой), авторские литературные и художественные объединения, лингвистические кружки разговора, чтения и перевода; спортивные (футбольные, баскетбольные, бейсбольные) команды. Также распространены временные творческие объединения, связанные с разработкой альбома, изготовлением выставочного стенда, комплектованием коллекции книг и буклетов на иностранном языке, иллюстрированием прочитанного литературного произведения и т. д.

В качестве руководителей клубных объединений часто приглашаются носители языка или педагоги-фасилитаторы, предоставляющие учащимся возможность обмениваться информацией о культурных традициях. В рамках тематических клубных объединений студенты самостоятельно готовят новостные обзоры, просматривают и обсуждают документальные фильмы или сериалы на английском языке, осуществляют репетиционную работу и постановку англоязычных пьес, расширяют словарный запас в интеллектуальном клубе эрудитов, при посредничестве модератора самостоятельно развивают четыре основных навыка иностранного языка.

Во внеаудиторном обучении активно применяются новинки медиаобразования, основанные на формальном и неформальном использовании социальных сетей как площадок внеаудиторной работы учащихся (создание веб-сайтов, ведение блогов, участие в чатах и виртуальных форумах). Широко используются подкасты и аудиоблоги, что позволяет студентам слушать речь носителей языка, получать информацию и углублять знания по интересующей теме, стимулировать обсуждение проблем на изучаемом языке. Обучаемые обретают возможность работать с аутентичным материалом в удобное для них время и в комфортной обстановке, они просматривают фильмы, получают но-

вую и интересную информацию о странах и людях.

Также во внеаудиторной работе при обучении иностранному языку используются проектные технологии (игровое проектирование), в рамках которых студенты учатся работать с информацией, текстом, делать анализ, обобщать, формулировать выводы, находить верные решения и прогнозировать последствия.

В ряде исследований представлен детальный анализ методических и технологических подходов к организации внеаудиторного изучения иностранного языка.

В частности, в работе исследователей Национального исследовательского Томского политехнического университета обоснована эффективность преподавания иностранных языков в рамках внеаудиторных занятий по драматическому искусству [17]. Театральное творчество рассматривается как средство повышения мотивации и самооценки, кросс-культурной компетентности, а также совершенствования навыков владения иностранным языком. Увлекательная среда драматизации учебного процесса служит источником удовольствия для учащихся, способствует развитию эмоциональной сферы, воображения, креативности, толерантности, сопереживания и проникновения в мотивы поступков персонажей; вносит ценный вклад в понимание и признание культурного разнообразия. Кроме того, исследователи констатировали повышение мотивации к обучению, чувства уверенности в общении, снижение тревожности, обогащение языка, развитие паравербальной коммуникации (интонация, ударение, темп, паузы и т. д.), голосового контроля, синхронности речи и телодвижений, стимулирование эмоциональной вовлеченности, чувства успеха, развитие критического мышления, сотрудничества, а также навыков самостоятельного обучения и командной работы.

Исследовательская группа Казахского национального университета им. аль-Фараби предложила внеаудиторный тандем между иностранными и местными студентами в ка-

честве мощного инструмента повышения межкультурной коммуникативной компетенции [18]. На первом этапе исследования был проведен онлайн-опрос студентов, направленный на выявление их готовности и способности к межкультурной коммуникации на иностранном языке. На втором этапе в университете был разработан веб-сайт для общения с носителями изучаемого языка; на третьем этапе был инициирован проект с использованием метода тандема, способствовавший мотивированному аутентичному, культурно-информационному взаимодействию двух носителей разных родных языков – личного или с использованием видеоконференции. Посредством метода тандема, основанного на принципах взаимного обучения, студенты погружались в языковую среду и приобретали кросс-культурную компетентность. Наиболее распространенными и популярными занятиями в тандеме стали беседа на свободную тему, выполнение совместных проектов (упражнения по грамматике, посещение культурных мероприятий, приготовление традиционного блюда) или другая деятельность, направленная на знакомство с культурой партнера.

Во внеаудиторных занятиях по изучению иностранного языка возможно применение и нетрадиционных педагогических технологий. В частности, иракские ученые рассматривают возможность использования суггестопедии, как технологии, активизирующей подсознательные резервные возможности интеллекта, эмоциональной сферы, инстинктивные и рефлексивные реакции и механизмы [19]. Данная технология обеспечивает мультисенсорное и матричное обучение, поскольку одна и та же информация достигает сознания учащегося через различные сенсорные каналы и многократно подкрепляется. Суггестопедия создает безопасную среду педагогической поддержки, устраняет психологические препятствия, блокирующие познавательные возможности учащихся, стимулирует мотивацию и ускоряет процессы запоминания, интенсифицирует усвоение материала. Значительно сокращая время обучения, сугге-

стопедия также снижает утомляемость студентов, повышает концентрацию познавательных сил, активизирует работу обеих полушарий мозга, способствует комплексному овладению навыками слушания, понимания и говорения. При этом методы суггестопедии обогащаются специально подготовленным музыкальным сопровождением, конкурсными программами, настольными играми, театрализацией и многими другими приятными занятиями.

Изучая влияние внеклассных мероприятий на успеваемость по английскому языку в средних школах Руанды, исследователь Фаустин Магиранеза с соавт. в качестве наиболее распространенных видов внеклассной деятельности выделил спортивные мероприятия (футбол, баскетбол, волейбол и легкая атлетика), художественно-творческие программы (музыкальные, хоровые, танцевальные и драматические кружки), направленные на развитие творческих способностей и художественных навыков учащихся, а также способствующие укреплению уверенности в себе и самореализации [20]. Кроме того, авторы анализируют работу клубных объединений (дискуссионных, научных и математических), ориентированных на развитие критического мышления и навыков решения проблем, волонтерскую деятельность (реализация социальных проектов), предоставляющую учащимся возможность выполнить общественный долг и развить лидерские качества.

ВЫВОДЫ

Таким образом, анализ публикаций позволил констатировать широкий спектр применяемых современными педагогами методологических подходов, дидактических технологий и форматов внеаудиторных мероприятий.

По результатам экспериментальных исследований педагогами выдвинуты методические рекомендации относительно перспектив совершенствования организации внеаудиторных мероприятий как эффективного метода изучения иностранного языка.

Все участники внеаудиторных мероприятий, включая педагогов, администрацию образовательных учреждений, разработчиков учебных программ, должны объединить усилия для достижения наилучшего результата. Разработчикам образовательных программ следует поддерживать тесный контакт с администрацией учебных заведений, а также продвигать программы переподготовки и повышения квалификации, отражающие проблематику внедрения внеаудиторных мероприятий.

Внеаудиторные мероприятия, ориентированные на изучение языка, должны быть четко спланированы и скоординированы. Для достижения гармоничного баланса между учебной и внеаудиторной нагрузкой обучающихся рекомендуется внедрять курсы по управлению временем, а также проявлять гибкость и индивидуализированный подход при планировании мероприятий.

Внеаудиторное обучение иностранному языку должно опираться на интерактивные технологии; для проведения мероприятий важно обеспечить всестороннюю поддержку всех участников педагогического процесса и достаточные релевантные ресурсы.

Важно поощрять инклюзивные программы, предоставляя широкий спектр мероприятий, доступных для всех студентов, независимо от их социально-экономического статуса. Следует также поддерживать междисциплинарные проекты, которые требуют от студентов использования навыков иностранного языка.

Кроме того, необходимы регулярные диагностика и оценивание продвижения студентов, что будет способствовать непрерывному отслеживанию влияния внеклассных мероприятий на академическую успеваемость и владение языком. Внеаудиторная работа должна отличаться разнообразием, использовать различные формы, чтобы большинство обучаемых могли принять в ней участие и выбрать то занятие, которое им больше интересно и комфортно. Мероприятия должны поддерживать физический и интеллектуальный тонус студентов, быть свое-

образным средством от стресса, научить студентов управлять своим временем, действовать в условиях многозадачности, развивать лидерские качества, навыки командной работы общения, ведения переговоров и корпоративный дух.

Ставится задача оказания помощи и педагогической поддержки в изучении учащимися иностранного языка. Важно создать безопасные комфортные условия для студентов из разных языковых групп в силу существования сегрегации внутри образовательных учреждений. Педагоги и родители должны помочь студентам выявить свои интересы и сформировать навыки, способствующие успешности в будущей профессиональной и общественной жизни. Также рекомендуется развивать волонтерские программы, в рамках которых студенты-билингвы добровольно осуществляют перевод своим товарищам по команде.

Важно создание удобного для всех участников расписания мероприятий, их организации и подготовки к ним; должны быть ре-

шены проблемы технического оснащения и доступности аудиторного фонда.

Необходимы опытные, прошедшие специальную подготовку педагоги, которые выступают в качестве посредников, поддерживающих учащихся на всех этапах, предупреждающие лишние усилия и облегчающие практику овладения языком. Задача преподавателя заключается в создании условий практического изучения языка для каждого учащегося, подборе таких методов обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свои творческие способности, активизировать познавательную активность учащихся. Обстановка в классе должна регулироваться с тем, чтобы устранить препятствия и не концентрироваться на ошибках.

В процессе организации внеаудиторной работы по иностранному языку необходимо учитывать как психологические особенности личности, так и психологические особенности коллектива, уровень его организационного, психологического и интеллектуального развития.

Список источников

1. *Tatal Amara M.* Learning beyond the classroom: teachers' perspectives of the extracurricular activities in learning English as a foreign language // *Journal of English as a Foreign Language Teaching and Research*. 2021. Vol. 1. № 2. P. 21-32. <http://doi.org/10.31098/jefltr.v1i2.618>
2. *Karimova K.* Organizing extracurricular activities in English language in primary school using project-based Technology // *Topical Issues of Language Training in the Globalized World*. 2025. № 1. P. 175-178. <http://doi.org/10.24833/2687-0126-2022-4-4-95-99>
3. *Nemes M.* Teaching a second language to learners with mild intellectual disabilities – a Hungarian case study // *Original Research Published*. 2024. Vol. 9. 16 December. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1450095>, <https://elibrary.ru/qjcigq>
4. *Arifi Q.* Humanistic Approach in Teaching Foreign Language (from the Teacher Perspective) // *European Scientific Journal*. 2017. Vol. 13. № 35. P. 194-205. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n35p194>
5. *Extracurricular Activities: Life Outside the Classroom*. <http://www.asvabprogram.com/media-center-article/56>
6. *Mwanza D.S.* The eclectic approach to language teaching: its conceptualisation and misconceptions // *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*. 2017. Vol. 4. Issue 2. P. 53-67. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0402006>
7. *Schurz A., Coumel M., Hüttner Ju.* Accuracy and fluency teaching and the role of extramural English: a tale of three countries // *Languages*. 2022. Vol. 7. № 1. Art. 35. <https://doi.org/10.3390/languages7010035>, <https://elibrary.ru/cnhede>
8. *Osborne C., Zhang Q.* The impact of extracurricular activities on beginner Chinese as a foreign language learners in the formal classroom // *TEANGA: The Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*. 2023. № 30 (1). P. 201-233.

9. Галимзянова И.И. Внеаудиторная работа как фактор повышения мотивации изучения иностранных языков // Записки горного института: Гуманитарные проблемы современности: язык, общество, культура. 2008. Т. 175. С. 236-237. <https://elibrary.ru/lhpuzl>
10. Shuchi B., Ferdous J., Hasan F. The impact of extracurricular activities on learner's achievement in EFL: a study at Daffodil International University // Open Journal of Educational Research. 2024. Vol. 4. № 6. P. 310-322. <https://doi.org/10.31586/ojer.2024.1086>, <https://elibrary.ru/xoqzya>
11. Саумова Н.А. Внеаудиторная работа студентов по иностранному языку как способ формирования общекультурных компетенций // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № S1. С. 36-40. <https://elibrary.ru/rvnccj>
12. Albayrak H., Şener T. The relationship between participation in extracurricular activities and motivation of foreign language learning // International Journal of Psychology and Educational Studies. 2021. Vol. 8. № 2. P. 122-132. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.2.390>, <https://elibrary.ru/lpsqj>
13. Karimiva K., Rasulova S. The efficiency of extracurricular activities in school language learning // Western European Journal of Modern Experiments and Scientific Methods. 2024. Vol. 2. Issue 6. P. 60-65.
14. Ornelas B. English Learners Outside the Classroom: The Effects of Participating in Extracurricular Activities: Masters Culminating Experience. San Marcos: California State University, 2022. 63 p.
15. Maguire A. Extracurriculars to consider if you plan to study foreign languages // Clubs and Organizations, Extracurricular Activities. 2019. August 3. <http://blog.collegevine.com/extracurriculars-to-consider-if-you-plan-to-study-foreign-languages/#skip-to-main>
16. Andrei L. The importance of extra-curricular activities // Academia Fortelor Terestre "Nicolae Balcescu". <https://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2004/a27>
17. Kuimova M.V., Uzunboylu H., Startseva D.A., Devyatova K.P. Advantages of extracurricular drama activities in foreign language teaching // International Scientific Researches Journal. 2016. Vol. 72. № 6. P. 52-56. <https://doi.org/10.21506/j.ponte.2016.6.4>, <https://elibrary.ru/wvbijx>
18. Seidikenova A., Rakhimova Yu., Abdeljalil A., Balkhimbekova P., Nurpeissova A., Vatutina Zh. Extracurricular tandem as a powerful tool for enhancing intercultural communicative competence // Forum for Linguistic Studies. 2024. Vol. 6. Issue 6. P. 662-667. <https://doi.org/10.30564/fls.v6i6.7490>, <https://elibrary.ru/xajllj>
19. Darici N. Suggestopedia: an effective way to teach and learn a foreign language // ScienceRise. 2022. № 3. P. 67-72. <http://doi.org/10.21303/2313-8416.2022.002565>, <https://elibrary.ru/eytzxj>
20. Ndikumana B., Mugiraneza F. Effects of extra-curricular activities on english language skills in lower secondary learners' rwanda, a case kicukiro district // Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR). 2024. Vol. 11. Issue 2. P. 493-500.

References

1. Tatal Amara M. (2021). Learning beyond the classroom: teachers' perspectives of the extracurricular activities in learning English as a foreign language. *Journal of English as a Foreign Language Teaching and Research*, vol. 1, no. 2, pp. 21-32. <http://doi.org/10.31098/jefltr.v1i2.618>
2. Karimova K. (2025). Organizing extracurricular activities in English language in primary school using project-based Technology. *Topical Issues of Language Training in the Globalized World*, no. 1, pp. 175-178. <http://doi.org/10.24833/2687-0126-2022-4-4-95-99>
3. Nemes M. (2024). Teaching a second language to learners with mild intellectual disabilities – a Hungarian case study. *Frontiers in Education*, vol. 9, 16 December. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1450095>, <https://elibrary.ru/qjcigq>
4. Arifi Q. (2017). Humanistic Approach in Teaching Foreign Language (from the Teacher Perspective). *European Scientific Journal*, vol. 13, no. 35, pp. 194-205. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n35p194>
5. Extracurricular Activities: Life Outside the Classroom. <http://www.asvabprogram.com/media-center-article/56>
6. Mwanza D.S. (2017). The eclectic approach to language teaching: its conceptualisation and misconceptions. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, vol. 4, issue 2, pp. 53-67. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0402006>

7. Schurz A., Coumel M., Hüttner Ju. (2022). Accuracy and fluency teaching and the role of extramural English: a tale of three countries. *Languages*, vol. 7, no. 1, art. 35. <https://doi.org/10.3390/languages7010035>, <https://elibrary.ru/cnhede>
8. Osborne C., Zhang Q. (2023). The impact of extracurricular activities on beginner Chinese as a foreign language learners in the formal classroom. *TEANGA: The Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, no. 30 (1), pp. 201-233.
9. Galimzyanova I.I. (2008). Extracurricular work as a factor of increasing motivation for learning foreign languages. *Zapiski gornogo instituta: Gumanitarnye problemy sovremennosti: yazyk, obshchestvo, kul'tura = Journal of Mining Institute*, vol. 175, pp. 236-237. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lhpuzl>
10. Shuchi B., Ferdous J., Hasan F. (2024). The impact of extracurricular activities on learner's achievement in EFL: a study at Daffodil International University. *Open Journal of Educational Research*, vol. 4, no. 6, pp. 310-322. <https://doi.org/10.31586/ojer.2024.1086>, <https://elibrary.ru/xoqzya>
11. Saitova N.A. (2014). Students' extracurricular activity in the process of the foreign language study as the method of general cultural competences formation. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept»*, no. S1, pp. 36-40. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rvnccj>
12. Albayrak H., Şener T. (2021). The relationship between participation in extracurricular activities and motivation of foreign language learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, vol. 8, no. 2, pp. 122-132. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.2.390>, <https://elibrary.ru/lpsqh>
13. Karimiva K., Rasulova S. (2024). The efficiency of extracurricular activities in school language learning. *Western European Journal of Modern Experiments and Scientific Methods*, vol. 2, issue 6, pp. 60-65.
14. Ornelas B. (2022). *English Learners Outside the Classroom: The Effects of Participating in Extracurricular Activities: Masters Culminating Experience*. San Marcos, California State University Publ., 63 p.
15. Maguire A. (2019). Extracurriculars to consider if you plan to study foreign languages. *Clubs and Organizations, Extracurricular Activities*. August 3. <http://blog.collegevine.com/extracurriculars-to-consider-if-you-plan-to-study-foreign-languages/#skip-to-main>
16. Andrei L. (2004). The importance of extra-curricular activities. *Academia Fortelor Terestre "Nicolae Balcescu"*. <https://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2004/a27>
17. Kuimova M.V., Uzunboylu H., Startseva D.A., Devyatova K.P. (2016). Advantages of extracurricular drama activities in foreign language teaching. *International Scientific Researches Journal*, vol. 72, no. 6, pp. 52-56. <https://doi.org/10.21506/j.ponte.2016.6.4>, <https://elibrary.ru/wvbijx>
18. Seidikenova A., Rakhimova Yu., Abdeljalil A., Balkhimbekova P., Nurpeissova A., Vatutina Zh. (2024). Extracurricular tandem as a powerful tool for enhancing intercultural communicative competence. *Forum for Linguistic Studies*, vol. 6, issue 6, pp. 662-667. <https://doi.org/10.30564/fls.v6i6.7490>, <https://elibrary.ru/xajllj>
19. Darici N. (2022). Suggestopedia: an effective way to teach and learn a foreign language. *ScienceRise*, no. 3, pp. 67-72. <http://doi.org/10.21303/2313-8416.2022.002565>, <https://elibrary.ru/eytzxj>
20. Ndikumana B., Mugiraneza F. (2024). Effects of extra-curricular activities on english language skills in lower secondary learners' rwanda, a case kicukiro district. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, vol. 11, issue 2, pp. 493-500.

Информация об авторах

Долженкова Марина Игоревна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дополнительного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>
dolgenkovam@mail.ru

Information about the authors

Marina I. Dolzhenkova, Dr. Sci. (Education), Professor, Professor of Additional Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>
dolgenkovam@mail.ru

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

Для контактов:

Бортникова Татьяна Геннадиевна

tatyana_bort@mail.ru

Поступила в редакцию 30.05.2025

Получена после доработки 22.08.2025

Принята к публикации 29.08.2025

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

Corresponding author:

Tatyana G. Bortnikova

tatyana_bort@mail.ru



Received 30.05.2025

Revised 22.08.2025

Accepted 29.08.2025



Обучение студентов аграрного вуза профессиональному иностранному языку с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта

Татьяна Вячеславовна Байдикова ^{*}, Анна Геннадьевна Соломатина ^{*}
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1
^{*}Адрес для переписки: november22@rambler.ru

Аннотация

Актуальность. Использование технологических решений на базе искусственного интеллекта (ИИ) аспектам иностранного языка или видам речевой деятельности в настоящее время выступает одним из наиболее актуальных векторов развития методики обучения иностранным языкам. Динамично появляющиеся исследования отечественных и зарубежных ученых, посвященные определению лингводидактического потенциала конкретных инструментов ИИ и поэтапных методик обучения, создают необходимую научную базу для создания моделей системного и комплексного обучения иностранному языку (ИЯ) на базе ИИ, когда языковая работа студентов с ИИ интегрируется в традиционное обучение. Цель исследования – разработать методику комплексного обучения студентов аграрного вуза профессиональному ИЯ на основе технологических решений на базе ИИ.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I». Участниками были студенты 1 года обучения направления подготовки 35.03.06 – «Агроинженерия». В контрольной группе (КГ) ($N = 38$) студентов использовалась традиционная методика обучения профессиональному иностранному языку на основе принципов обучения языку для специальных целей с элементами предметно-языкового интегрированного обучения. В экспериментальной группе (ЭГ) ($N = 38$) в качестве дополнения к традиционной методике была добавлена практика студентов с технологическими решениями на базе ИИ. Практика проходила во внеаудиторное время. Математическая обработка результатов осуществлялась на основе метода t -критерия Стьюдента.

Результаты исследования. Экспериментальное обучение доказало эффективность авторской методики обучения студентов аграрного вуза профессиональному иностранному языку путем добавления к традиционному обучению внеклассной практики студентов с технологическими решениями на базе ИИ. Статистический анализ результатов среза на контрольном этапе выявил эффективность инновационного метода по всем пяти диагностируемым показателям: овладению профессиональным тезаурусом ($t = 3,43$ при $p \leq 0,05$), овладению грамматическим материалом ($t = 2,91$ при $p \leq 0,05$), дальнейшим развитиям умений чтения ($t = 2,91$ при $p \leq 0,05$), устной диалогической речи ($t = 3,95$ при $p \leq 0,05$), письменной монологической речи ($t = 3,68$ при $p \leq 0,05$).

Выводы. Новизна работы состоит в разработке и доказательстве эффективности методики комплексного обучения профессиональному иностранному языку студентов аграрного вуза на основе технологических решений на базе ИИ. Перспективы данного исследования состоят в том, что его результаты могут использоваться в разработке моделей комплексного обучения иностранному языку учащихся и студентов языковых и неязыковых направлений подготовки и специальностей.

Ключевые слова: искусственный интеллект, аграрный вуз, профессиональный иностранный язык, интегрированное обучение

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад авторов: Т.В. Байдикова – разработка концепции и методологии исследования, научное руководство. А.Г. Соломатина – обзор научной литературы, статистическая обработка данных экспериментального обучения, редактирование текста, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Байдикова Т.В., Соломатина А.Г. Обучение студентов аграрного вуза профессиональному иностранному языку с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 648-659. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-648-659>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-648-659>

Teaching agricultural university students a professional foreign language using technological solutions based on artificial intelligence

Tatiana V. Baydikova *, Anna G. Solomatina 

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great
1 Michurina St., Voronezh, 394087, Russian Federation

*Corresponding author: november22@rambler.ru

Abstract

Importance. The use of artificial intelligence (AI)-based technological solutions for specific aspects of a foreign language or types of speech activity is currently one of the most relevant vectors in the development of foreign language teaching methodology. The rapidly growing body of research by domestic and international scientists, dedicated to determining the linguodidactic potential of specific AI tools and step-by-step teaching methodologies, provides a necessary scientific foundation for creating models of systematic and comprehensive foreign language instruction based on AI. This involves integrating students' language work with AI into traditional teaching. The aim of the study is to develop a methodology for comprehensive teaching of professional foreign language to students of an agricultural university using AI-based technological solutions.

Materials and Methods. The study is conducted at Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great. The participants are first-year students enrolled in the degree program 35.03.06 – “Agricultural Engineering”. In the control group ($N = 38$), a traditional methodology for teaching professional foreign language is used, based on the principles of Language for Specific Purposes with elements of Content and Language Integrated Learning. In the experimental group ($N = 38$), in addition to the traditional methodology, students engaged in practice with AI-

based technological solutions. This practice took place outside of class hours. Mathematical processing of the results is performed using Student's *t*-test method.

Results and Discussion. The experimental study confirmed the effectiveness of the author's methodology for teaching professional foreign language to agricultural university students by supplementing traditional instruction with extracurricular practice using AI-based technological solutions. Statistical analysis of the results at the control stage revealed the effectiveness of the innovative method across all five diagnostic indicators: acquisition of professional vocabulary ($t = 3.43$ at $p \leq 0.05$), mastery of grammatical structures ($t = 2.91$ at $p \leq 0.05$), further reading skills' development ($t = 2.91$ at $p \leq 0.05$), oral dialogic speech ($t = 3.95$ at $p \leq 0.05$), written monologic speech ($t = 3.68$ at $p \leq 0.05$).

Conclusion. The novelty of the study lies in the development and validation of a comprehensive methodology for teaching professional foreign language to agricultural university students using AI-based technological solutions. The prospects of the research are that its results can be utilized in designing models for integrated foreign language instruction for students of both linguistic and non-linguistic degree programs and specialties.

Keywords: artificial intelligence, agricultural university, professional foreign language, integrated learning

Funding. This research received no external funding.

Authors' Contribution: T.V. Baydikova – research concept and methodology, scientific supervision. A.G. Solomatina – review of scientific literature, statistical data processing of experimental teaching, editing of the text, writing – original draft preparation.

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

For citation: Baydikova, T.V., & Solomatina, A.G. (2025). Teaching agricultural university students a professional foreign language using technological solutions based on artificial intelligence. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 648-659. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-648-659>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В настоящее время технологии искусственного интеллекта (ИИ) все глубже проникают в процесс преподавания дисциплин в высшей школе. Ученые отмечают, что интеграция ИИ в учебный процесс может в значительной степени расширить возможности студентов в формировании профессиональных навыков и, тем самым, способствует более эффективному становлению будущих специалистов. Кроме того, как справедливо, на наш взгляд, утверждают Я.И. Кузьминов, Е.В. Кручинская, И.А. Груздев и А.А. Наумов [1], широкое распространение ИИ в образовании разделит университеты и обучающихся на две категории: «отстающих» и «опережающих». В тех вузах, в которых ИИ официально не будет интегрирован в процесс формирования у студентов профессиональных компетенций, обучающиеся будут про-

должать использовать генеративные нейросети для несанкционированного выполнения домашних заданий и написания исследовательских работ, приписывая себе авторство материалов обратной связи от ИИ. А те учебные заведения, в которых ИИ будет использоваться для решения лишь некоторых организационных и рутинных задач, смогут создать учебную среду для более эффективного обучения студентов с использованием традиционных средств и технологических решений на базе ИИ. П.В. Сысоев такие изменения называет переводом учебного процесса «на более высокий по степени решения когнитивных задач уровень» [2]. При этом разработчикам учебных материалов и преподавателям необходимо четко разграничить задачи, выполнение которых а) может быть делегировано ИИ; б) должно обязательно остаться прерогативой студентов.

За последние несколько лет в научной литературе появилось много исследований, в которых ученые рассматривали и описывали дидактические возможности технологических решений на базе ИИ в формировании профессиональных навыков студентов разных направлений подготовки или специальностей. Например, В. Жанг, М. Каи, Х. Ли, Р. Еванс, К. Жу, К. Минг [3], К. Чан, Н. Зари [4] описывают возможности использования инструментов ИИ в медицинском образовании; С. Феурриегел, Й.Р. Шреста, Г. фон Крогх, К. Жанг приводят примеры использования технологических решений на базе ИИ в подготовке экономистов и менеджеров [5]; Ж. Кок, У. Салинас-Хернандез, Б. Пепин [6] изучают потенциал генеративной сети ChatGPT в обучении студентов инженерных специальностей; П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев [7] предлагают методическую систему подготовки учителей иностранного языка на основе комплексного внедрения инструментов ИИ в языковую, речевую и методическую практику студентов и их исследовательскую работу; Н. Ваисберг, А. Худек [8], М.В. Гаврилов, П.В. Сысоев, В.В. Харин, С.Ю. Булочников [9–11] – рассматривают возможности интеграции профессиональных инструментов ИИ в процесс подготовки студентов направления подготовки «Юриспруденция», в том числе в условиях предметно-языкового интегрированного обучения.

Несколько проведенных исследований посвящено внедрению технологий ИИ в подготовку студентов аграрного вуза. Д.М. Джонсон, В. Досс и К.М. Естепп [12] рассматривают возможности генеративной сети ChatGPT в обучении студентов аграрных специальностей программированию микроконтроллеров. В соответствии с промптами пользователей ChatGPT прописывает код для оборудования, а студенты изучают и корректируют составленный ИИ код. И. Бернетти, Т. Борзини и И. Капекчи [13] описывают возможности средств виртуальной реальности и ИИ в агропланировании на основе специализированных приложений.

Обучение профессиональному иностранному языку является одним из неотъемлемых компонентов подготовки специалистов аграрного сектора экономики. Учеными опубликовано несколько научных статей, посвященных использованию технологических решений на базе ИИ в языковой подготовке студентов аграрного вуза. Ю.В. Токмакова и Е.С. Саенко раскрывают возможности использования корректирующей обратной связи от средств генеративного ИИ в обучении студентов аграрного вуза профессиональной коммуникации на изучаемом языке [14]. Т.В. Байдикова разрабатывает методику обучения профессиональному тезаурусу в процессе иноязычной речевой практики с инструментами ИИ [15]. Вместе с тем, несмотря на имеющийся потенциал ИИ, системного решения интеграция технологических решений на базе ИИ в процесс обучения студентов аграрного вуза профессиональному ИЯ не нашла.

Цель исследования – разработать методику комплексного обучения студентов аграрного вуза профессиональному иностранному языку на основе технологических решений на базе ИИ.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

2023 год стал годом всплеска научных публикаций, посвященных использованию технологий ИИ в обучении ИЯ. Исследователи описывали методические функции технологических решений на базе ИИ и разрабатывали пошаговые алгоритмы обучения. На настоящий момент можно констатировать, что практически все ключевые аспекты, связанные с обучением ИЯ, получили освящение в работах ученых. Проведем обзор исследований из области методики обучения учащихся и студентов аспектам ИЯ и развитию видов речевой деятельности.

Обучение профессиональной лексике. Овладение значением слова и отработка навыков правильно использовать лексику в речи на иностранном языке на основе технологических решений на базе ИИ рассматрива-

ются многими методистами. В центре внимания исследований выступает методический потенциал конкретных технологических решений на базе ИИ. В своих работах Р. Лю [16], М. Тангпиджаикул [17], И.В. Харламенко [18] описывают методический потенциал чат-ботов и специализированных веб-приложений на базе ИИ в формировании лексических навыков речи обучающихся; В.В. Ключихин и О.Г. Поляков [19; 20] изучают методические возможности корпусных технологий искусственного интеллекта в формировании коллокационной компетенции студентов; Т.В. Байдикова [15] предлагает пошаговую методику формирования у студентов профессионального тезауруса на основе использования веб-платформы на базе ИИ PolyBuzz.

Обучение грамматике английского языка. Обучению иноязычной грамматике на базе ИИ посвящено много работ. А.П. Авраменко, А.С. Ахмедова, Е.Р. Буланова [21] рассматривают потенциал чат-ботов в формировании грамматических навыков учащихся. Ученые утверждают, что самостоятельная тренировка студентов на базе чат-бота позволит им лучше овладеть грамматическим материалом. В центре внимания исследования П.И. Лобеевой [22] находится разработка этапов формирования у студентов технического вуза лексико-грамматических навыков в процессе языковой практики с чат-ботом. Работа выполнена на материале фразовых глаголов. Е.А. Черкасова [23] изучает методические возможности обучения грамматике английского языка при использовании чат-ботов на базе ИИ.

Обучение устной и письменной диалогической речи. Ряд исследований отечественных и зарубежных ученых посвящен использованию голосовых помощников и чат-ботов в развитии у учащихся и студентов умений устной и письменной диалогической речи. Предметом изучения в работах Е. Адамороулоу и Л. Моуссиадес [24], Д. Хана [25], Х. Ким, Й. Ча, Н.И. Ким [26], Ф. Чакмака [27], А.П. Авраменко и А.А. Тарасова [28] выступает технология распознавания речи инструментами ИИ с целью развития устно-

речевых умений школьников при подготовке к ЕГЭ, П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [29] – методические возможности чат-бота Replika и этапы обучения иноязычному письменному взаимодействию студентов на основе их практики с данным технологическими решениями на базе ИИ; Д.О. Сорокина [30] – возможность на базе Google Assistant обучать устноречевому общению; Е.М. Филатова [31] – потенциал Character.AI формировать навыки иноязычного общения.

Обучение письменной монологической речи учащихся и студентов на базе средств генеративного ИИ рассматривается в работах многих ученых в России и за рубежом. Первые программы по автоматизированному контролю письменных работ обучающихся появились в США и по мере развития технологий постоянно совершенствовались. В настоящее время многие из них функционируют на базе ИИ и способны предоставить пользователю как оценочную обратную связь, так и рекомендации по доработке эссе. В настоящее время существует несколько специализированных технологических решений на базе ИИ, которые можно использовать в обучении письменной речи. Дж. Парк [32], А. Пердана, М. Фариды [33] в качестве инструмента для автоматизированной оценки письменной работы используют веб-платформу на базе ИИ Grammarly; М.Р. Манап, Н.Ф. Рамли, А.А.М. Кассим [34] – веб-платформу Paper-Rater.com; Г. Гоу и Д. Ванг [35], П.В. Сысоев и Е.М. Филатов, Н.И. Хмаренко и С.С. Мурунов [36–37] – генеративную нейросеть ChatGPT от OpenAI. К интересным выводам в ходе своего исследования, в котором авторы сравнивают качество обратной связи от преподавателя и инструмента ИИ ChatGPT, пришли П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Н.И. Хмаренко и С.С. Мурунов [37]. Исследование показало, что в настоящее время ChatGPT (версия 4.0) сравнился с преподавателями в оценке эссе студентов по таким критериям, как содержание эссе, организация и структура эссе, подтверждение идей и аргументов, и превзошел преподавателей по критерию языковой коррект-

Таблица 1

Комплекс технологических решений на базе ИИ,
используемых в обучении студентов аграрного вуза профессиональному ИЯ

Table 1

Set of AI-based technological solutions
used in teaching agricultural university students professional AI

Аспект обучения	Технологические решения на базе ИИ
Профессиональный тезаурус	GigaChat, ChatGPT, YandexGPT, Replika
Грамматика	GigaChat, ChatGPT, YandexGPT, Replika
Устная (диалогическая) речь	Google Assistant, YandexGPT, Replika
Письменная (монологическая) речь	GigaChat, DeepSeek, Grammarly, PaperRater

Источник: составлено авторами на основе проведенного анализа научной литературы.
Source: compiled by the authors based on the analysis of scientific literature.

ности. Данные выводы лишней раз подчеркивают значительный методический потенциал средств генеративного ИИ в обучении студентов письменной речи.

Изучение этих и многих других работ свидетельствует о большом лингводидактическом потенциале, которым обладают современные инструменты ИИ. При этом важно, как утверждает П.В. Сысоев [38], чтобы практика обучающихся с инструментом ИИ встраивалась в традиционную методику обучения, не давая возможностей для ИИ-плагиата и создавая дополнительные условия для формирования у студентов универсальных и профессиональных компетенций.

Необходимо заметить, что системно и комплексно к вопросу интеграции технологий ИИ в образование подошли в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина, где осуществляется подготовка будущих учителей иностранного языка. Авторским коллективом в составе П.В. Сысоева, М.Н. Евстигнеева, О.Г. Полякова и др. [7; 39] разработаны структурная модель подготовки будущих учителей ИЯ на основе ИИ и матрица инструментов ИИ, используемых в лингвометодической подготовке студентов. Матрица, в свою очередь, легла в основу разработки частных методик обучения аспектам ИЯ, видам речевой деятельности, формирования методической компетенции и организации исследовательской работы сту-

дентов. Опыт и результаты работы тамбовской методической школы могут быть взяты за основу разработки комплексных методик обучения иностранному языку студентов разных направлений подготовки и специальностей.

На основе проведенного анализа литературы представим комплекс технологических решений на базе ИИ, который можно использовать в обучении студентов аграрного вуза профессиональному ИЯ (табл. 1).

В предлагаемом комплексе технологических решений на базе ИИ отдельно не выделены рецептивные виды речевой деятельности: чтения и аудирование. Это связано с тем, что на настоящем этапе интеграция ИИ в обучение не привносит ничего кардинально нового в развитие именно этих двух видов речевой деятельности. Предлагаемый комплекс лег в основу разработки авторской методики обучения студентов аграрного вуза профессиональному ИЯ с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для оценки эффективности системного и комплексного обучения студентов аграрного вуза профессиональному иностранному языку было проведено экспериментальное обучение. Апробация прошла в ФГБОУ ВО

«Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I». Участниками обучения были студенты первого года обучения направления подготовки 35.03.06 – «Агроинженерия». В контрольной группе (КГ) ($N = 38$) студентов использовалась традиционная методика обучения профессиональному иностранному языку на основе принципов обучения языку для специальных целей с элементами предметно-языкового интегрированного обучения. В экспериментальной группе (ЭГ) ($N = 38$) в качестве дополнения к традиционной методике обучения была добавлена внеклассная тренировка участников с технологическими решениями на базе ИИ. При изучении нового профессионального тезауруса и грамматики студенты выполняли упражнения и задания (обсуждения по теме с инструментом ИИ или составление монологических высказываний по теме с дальнейшей корректировкой языковой высказывания при помощи ИИ). Развитие умений диалогической речи происходило в процессе речевого взаимодействия с одним из инструментов ИИ (Google Assistant или чат-бот Replika). При выполнении монологических заданий, связанных с описанием технологических процессов переработки сы-

рья, анализом работы оборудования или описанием работы устройства, студенты выполняли письменные задания с использованием профессионального тезауруса, а затем на основе корректирующей обратной связи от веб-платформ Grammarly, PaperRater.com или генеративных нейросетей GigaChat, DeepSeek, ChatGPT дорабатывали свои ответы. Материалы внеклассной практики с технологическими решениями на базе ИИ студенты приносили на последующие занятия для обсуждения.

Курс профессионального иностранного языка в КГ и ЭГ включал изучение следующих тем: «Двигатель», «Тормозная система», «Трансмиссия», «Система зажигания», «Доильные установки и оборудование для переработки и хранения молока», «Оборудование для переработки мяса», «Оборудование для переработки и сушки зерна».

Экспериментальное обучение осуществлялось в три этапа. На констатирующем этапе определялся начальный уровень владения студентами профессиональным иностранным языком. Участники исследования выполнили текст, включающий в себя задания на владение профессиональным тезаурусом, грамматикой, устной диалогической и письменной

Таблица 2

Статистические данные сравнения результатов среза в КГ и ЭГ
на констатирующем этапе

Table 2

Statistical data from the comparison of assessment results in the control group
and experimental group at the diagnostic stage

Показатель	КГ среднее (\bar{x})	ЭГ среднее (\bar{x})	t -критерий Стьюдента
Профессиональный тезаурус	2,31	2,40	1,78*
Грамматика	3,51	3,42	1,35*
Чтение	4,08	4,00	1,78*
Устная (диалогическая) речь	3,88	3,82	1,43*
Письменная (монологическая) речь	2,18	2,20	1,00*

Примечание. * – $p > 0,05$.

Источник: рассчитано и составлено авторами по результатам срезов на констатирующем и контрольных этапах обучения.

Source: calculated and compiled by the authors based on the results of cross-sections at the ascertaining and control stages of training.

Таблица 3

Статистические данные сравнения результатов срезов
на констатирующем и контрольном этапах в КГ и ЭГ

Table 3

Statistical data from the comparison of assessment results
in the control group and experimental group at the diagnostic and control stages

Показатель	КГ <i>t</i> -критерий Стьюдента	ЭГ <i>t</i> -критерий Стьюдента
Профессиональный тезаурус	15,69*	17,20*
Грамматика	4,76*	7,66*
Чтение	2,92*	5,67*
Устная (диалогическая) речь	2,66*	6,35*
Письменная (монологическая) речь	18,13*	17,33*

Примечание. * – $p \leq 0,05$.

Источник: рассчитано и составлено авторами по результатам срезов на констатирующем и контрольных этапах обучения.

Source: calculated and compiled by the authors based on the results of cross-sections at the ascertaining and control stages of training.

Таблица 4

Статистические данные сравнения результатов среза в КГ и ЭГ
на контрольном этапе

Table 4

Statistical data from the comparison of assessment results
in the control group and experimental group at the control stage

Показатель	КГ среднее (\bar{x})	ЭГ среднее (\bar{x})	<i>t</i> -критерий Стьюдента
Профессиональный тезаурус	4,05	4,31	3,43*
Грамматика	3,91	4,11	2,91*
Чтение	4,28	4,48	2,91*
Устная (диалогическая) речь	4,05	4,37	3,95*
Письменная (монологическая) речь	3,34	3,68	4,21*

Примечание. * – $p \leq 0,05$.

Источник: рассчитано и составлено авторами по результатам срезов на констатирующем и контрольных этапах обучения.

Source: calculated and compiled by the authors based on the results of cross-sections at the ascertaining and control stages of training.

монологической речью. На формирующем этапе обучения студенты КГ и ЭГ изучали профессиональный иностранный язык на основе традиционной (в КГ) и экспериментальной (в ЭГ) методики. На контрольном этапе экспериментального обучения проводилось повторное измерение показателей, что и на констатирующем этапе с целью выявления эффективности авторской методики обучения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для математической обработки результатов срезов на констатирующем и контрольном этапах обучения использовалось ПО IBM SPSS Statistics 21. В качестве метода сопоставления данных стал *t*-критерий Стьюдента. Статистические данные сравнения результатов срезов представлены в табл. 2–4.

Анализ результатов среза на констатирующем этапе показал, что по всем показателям в экспериментальном обучении приняли участие равные группы студентов. *P*-значение – по владению студентами профессиональным тезаурусом, грамматикой, развитию умений чтения, устной диалогической и письменной монологической речи – $>0,05$. Особого внимания требует интерпретация данных по исходному владению студентами профессиональным иностранным языком. Самые низкие значения были получены по владению студентами профессиональным тезаурусом (КГ: $\bar{x} = 2,32$; ЭГ: $\bar{x} = 2,4$) и развитию умений письменной речи (КГ: $\bar{x} = 2,18$; ЭГ: $\bar{x} = 2,2$). Полученные данные означают, что до участия в эксперименте студенты КГ и ЭГ практически не владели профессиональным тезаурусом и предметным содержанием письменной речи. Из всех диагностируемых в рамках исследования аспектов лучше всего студенты владели чтением (КГ: $\bar{x} = 4,08$; ЭГ: $\bar{x} = 4,0$), что отражает общую тенденцию среди обучающихся по владению видами речевой деятельности на иностранном языке. Традиционно чтению уделяется больше всего времени и внимания, поэтому у студентов этот вид речевой деятельности развит в большей степени по сравнению с другими.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного срезов по отдельности в КГ и ЭГ показало, что в обеих группах прирост по всем пяти показателям оказался статистически значимым. Такие данные математического анализа говорят о том, что оба метода – а) традиционный и б) экспериментальный с системным и комплексным использованием технологических решений на базе ИИ в процессе обучения – оказались результативными. Наибольший прирост в обеих группах пришелся на овладение студентами профессиональным тезаурусом (КГ: $t = 15,69$; ЭГ: $t = 17,20$ при $p \leq 0,05$) и письменной монологической речью (КГ: $t = 18,13$; ЭГ: $t = 17,33$ при $p \leq 0,05$). За время обучения студенты овладели профессиональной лексикой и способностью составления письмен-

ных текстов с использованием активной лексики. Наименьший прирост наблюдался в развитии умений чтения (КГ: $t = 2,92$; ЭГ: $t = 5,67$ при $p \leq 0,05$) и устной речи (КГ: $t = 2,66$; ЭГ: $t = 6,35$ при $p \leq 0,05$) в связи с тем, что данные умения у студентов были развиты на достаточно высоком уровне непосредственно до их участия в экспериментальном обучении. Относительно небольшой, но статистически значительный прирост наблюдался в отношении овладения грамматическим материалом (констатирующий срез: КГ: $\bar{x} = 3,51$; ЭГ: $\bar{x} = 3,42$; контрольный срез: КГ: $\bar{x} = 3,91$; ЭГ: $\bar{x} = 4,11$). Бóльшей частью грамматических времен иностранного языка студенты овладели в рамках школьной программы. В вузе произошло повторение ранее изучаемого грамматического материала.

Эффективность авторской методики обучения доказывают данные сопоставления результатов контрольного среза в КГ и ЭГ. Фиксируется наличие статистической значимости в различиях между двумя группами по всем пяти показателям. Внеклассная дополнительная практика студентов с технологическими решениями на базе ИИ способствовала более результативному овладению иностранным языком по таким аспектам контроля, как профессиональный тезаурус, грамматика, чтение, устная диалогическая речь, письменная монологическая речь.

ВЫВОДЫ

В ходе проведенного экспериментального обучения была доказана эффективность авторской методики обучения студентов аграрного вуза профессиональному ИЯ путем добавления к традиционному обучению внеклассной практики студентов с технологическими решениями на базе ИИ. Статистический анализ результатов среза на контрольном этапе выявил эффективность предлагаемой методики по всем пяти диагностируемым показателям: овладению профессиональным тезаурусом ($t = 3,43$ при $p \leq 0,05$), овладению грамматическим материалом ($t = 2,91$ при

$p \leq 0,05$), дальнейшему развитию умений чтения ($t = 2,91$ при $p \leq 0,05$), устной диалогической речи ($t = 3,95$ при $p \leq 0,05$), письменной монологической речи ($t = 3,68$ при $p \leq 0,05$).

Перспективы данного исследования состоят в том, что его результаты могут использоваться в разработке моделей комплексного обучения иностранному языку учащихся и студентов языковых и неязыковых направлений подготовки и специальностей.

Список источников

1. Кузьминов Я.И., Кручинская Е.В., Груздев И.А., Наумов А.А. Отстающие и опережающие: как студенты используют генеративный искусственный интеллект в образовательных целях // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 9-35. <http://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35>, <https://elibrary.ru/rxdtxq>
2. 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. <http://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
3. Zhang W., Cai M., Lee H., Evans R., Zhu C., Ming C. AI in medical education: global situation, effects and challenges // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29. P. 4611-4633. <http://doi.org/10.1007/s10639-023-12009-8>, <https://elibrary.ru/rdfanm>
4. Chan K., Zary N. Applications and challenges of implementing artificial intelligence in medical education: integrative review // JMIR Medical Education. 2019. Vol. 5. № 1. Art. 13930. <http://doi.org/10.2196/13930>
5. Feuerriegel S., Shrestha Y. R., von Krogh G., Zhang C. Bringing artificial intelligence to business management // Nature Machine Intelligence. 2022. Vol. 4. № 7. P. 611-613. <http://doi.org/10.1038/s42256-022-00512-5>, <https://elibrary.ru/nblvwj>
6. Kock Zj., Salinas-Hernández U., Pepin B. Engineering students' initial use schemes of ChatGPT as an instrument for learning // Digital Experiences in Mathematics Education. 2025. № 11. P. 192-218. <http://doi.org/10.1007/s40751-025-00169-w>, <https://elibrary.ru/ereabf>
7. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2025. № 69. С. 204-219. <http://doi.org/10.17223/19996195/69/10>, <https://elibrary.ru/guzvbi>
8. Waisberg N., Hudek A. AI for Lawyers: How Artificial Intelligence is Adding Value, Amplifying Expertise, and Transforming Careers. Hoboken: Wiley, 2021. 208 p.
9. Гаврилов М.В. Этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе инструментов искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 985-998. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-985-998>, <https://elibrary.ru/jakhgc>
10. Сысоев П.В., Харин В.В., Гаврилов М.В. Методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса // Язык и культура. 2024. № 67. С. 272-289. <http://doi.org/10.17223/19996195/67/15>, <https://elibrary.ru/rfqxpk>
11. Сысоев П.В., Гаврилов М.В., Булочников С.Ю. Матрица технических решений на базе искусственного интеллекта в профессиональной подготовке будущих юристов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 2. С. 336-351. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-2-336-351>, <https://elibrary.ru/mcjcfz>
12. Johnson D.M., Doss W., Estep C.M. Agriculture students' use of generative artificial intelligence for microcontroller programming // Natural Sciences Education. 2024. № 53. Art. e20155. <https://doi.org/10.1002/nse2.20155>, <https://elibrary.ru/xocqpp>
13. Bernetti I., Borghini T., Capocchi I. Integrating virtual reality and artificial intelligence in agricultural planning: insights from the V.A.I.F.A.R.M. application // Extended Reality. XR Salento 2024. Lecture Notes in Computer Science. 2024. Vol. 15027. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-71707-9_28

14. 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>, <https://elibrary.ru/gsfpp>
15. Байдикова Т.В. Формирование профессионального тезауруса студентов аграрного вуза в процессе речевой практики с инструментами искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 2. С. 352-363. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-2-352-363>, <https://elibrary.ru/wlwxbx>
16. Lew R. Dictionaries and lexicography in the AI era // Humanities and Social Sciences Communications. 2024. № 11. Art. 426. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02889-7>, <https://elibrary.ru/tjflvw>
17. Tangpijaikul M. Exploring the lexical approach for vocabulary learning through AI-driven feedback // LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network. 2025. № 18 (1). P. 1015-1038. <https://doi.org/10.70730/SFNP1171>, <https://elibrary.ru/tjflvw>
18. Харламенко И.В. Искусственный интеллект в помощь учителю иностранного языка при работе над лексическими навыками // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 55-60. <https://elibrary.ru/pxxouk>
19. Клочихин В.В., Поляков О.Г. Технологии искусственного интеллекта: инструменты корпусного анализа в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 24-30. <https://elibrary.ru/bdtffe>
20. Клочихин В.В. Методическая модель обучения студентов коллокационной компетенции на основе корпусных технологий // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 24-36. <http://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.02>, <https://elibrary.ru/vtitrn>
21. Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р. Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 386-394. <http://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>, <https://elibrary.ru/abfjqp>
22. Лобеева П.И. Дидактический потенциал использования чат-ботов при изучении фразовых глаголов английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1467-1476. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1467-1476>, <https://elibrary.ru/fmyeoc>
23. Черкасова Е.А. Эксперимент по дифференцированному обучению студентов технического вуза английской грамматике посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1239-1247. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1239-1247>, <https://elibrary.ru/cqsvks>
24. Adamopoulou E., Moussiades L. An overview of chatbot technology // Artificial Intelligence Applications and Innovations. 2020. Vol. 584. P. 373-383. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49186-4_31
25. Han D. The effects of voice-based AI chatbots on Korean EFL middle school students' speaking competence and affective domains // Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange. 2020. Vol. 6. Issue 7. P. 71-80. <https://doi.org/10.47116/apjcri.2020.07.07>, <https://elibrary.ru/oaepoq>
26. Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y. Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills // Korean Journal of English Language and Linguistics. 2021. Vol. 21. P. 712-734. <https://doi.org/10.15738/kjell.21..202108.712>
27. Çakmak F. Chatbot-human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and speaking anxiety // Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language). 2022. Vol. 16 (2). P. 113-131.
28. Авраменко А.П., Тарасов А.А. Технология распознавания речи искусственным интеллектом для развития устно-речевых умений при подготовке к ЕГЭ // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 60-67. <https://elibrary.ru/jqzchv>
29. 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. <http://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13b>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
30. 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>
31. 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. <http://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1248-1260>, <https://elibrary.ru/ncusck>

32. 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. <http://doi.org/10.15702/mall.2019.22.1.112>
33. 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. <http://doi.org/10.20527/jetall.v2i2.7332>
34. 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. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3461784>
35. 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. P. 1-29. <http://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>, <https://elibrary.ru/uafcw>
36. 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. <http://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6>, <https://elibrary.ru/tmstly>
37. 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>
38. Сысоев П.В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 51-71. <http://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71>, <https://elibrary.ru/weagvq>
39. 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>

Информация об авторах

Байдикова Татьяна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>
november22@rambler.ru

Соломатина Анна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранного языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0004-5509-5972>
asyachge@mail.ru

Для контактов:

Байдикова Татьяна Вячеславовна
november22@rambler.ru

Поступила в редакцию 25.05.2025
Одобрена после рецензирования 17.08.2025
Принята к публикации 29.08.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

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

<https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>
november22@rambler.ru

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

<https://orcid.org/0009-0004-5509-5972>
asyachge@mail.ru

Corresponding author:

Tatiana V. Baydikova
november22@rambler.ru

Received 25.05.2025
Approved 17.08.2025
Accepted 29.08.2025

The authors has read and approved the final manuscript.



Реализация коммуникативного подхода в структуре диалоговых тренажеров по русскому языку для слушателей подготовительных факультетов

Екатерина Сергеевна Овсий^{1,2} 

¹ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
125993, Российская Федерация, г. Москва, Ленинградский пр-кт, 49

²ФГАОУ «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы»
117198, Российская Федерация, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
katia931@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Диалоговые тренажеры становятся важным педагогическим инструментом обучения, так как они являются практической реализацией коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам и во многом основаны на игровых методиках, что важно в работе с современными обучающимися. Цель исследования – проанализировать опыт создания и внедрения собственных разработок диалоговых тренажеров уровня А1 и А2 в учебный процесс довузовской подготовки.

Методы исследования. Использовались теоретические методы, включающие в себя анализ литературных источников, описан авторский материал. Диагностические методы включали в себя педагогическое наблюдение, описание результатов применения в учебном процессе диалоговых тренажеров. Определение понятий. Рассмотрено такое ключевое понятие исследования, как «диалоговый тренажер».

Результаты исследования. Диалоговые тренажеры «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» и «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию», разработанные для обучающихся Подготовительного факультета Финансового университета с уровнями владения русским языком А1 и А2, созданы на принципах обучения иностранным языкам, реализованы с помощью современных технологий с учетом поведенческих особенностей современных обучающихся, что делает их передовым практическим педагогическим средством в работе коммуникативными умениями.

Выводы. Представленные диалоговые тренажеры применимы к цифровой дидактике, являются авторской перспективной разработкой, которая может быть универсальным инструментом для обучения русскому языку во всех существующих формах педагогического процесса. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях, посвященных интеграции диалоговых тренажеров в процесс обучения.

Ключевые слова: диалоговый тренажер, симуляционные технологии, русский язык как иностранный, коммуникативный подход, игровые технологии, виртуальная языковая среда, виртуальная образовательная среда

Благодарности. Автор выражает благодарность своему научному руководителю Дерябиной Светлане Александровне, коллегам Козловцевой Нине Александровне и Толстовой Наталье Николаевне, а также членам редакционной коллегии журнала «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки» за ценные советы в процессе написания статьи.

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад автора: Е.С. Овсий – обоснование концепции и разработка методологии исследования, анализ научной литературы по проблематике, проведение исследования, формулировка выводов и результатов исследования, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Овсий Е.С. Реализация коммуникативного подхода в структуре диалоговых тренажеров по русскому языку для слушателей подготовительных факультетов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 660-671. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-660-671>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-660-671>

Implementation of a communicative approach in the dialog simulators' structure in Russian for preparatory faculties' students

Ekaterina S. Ovsi^{1,2} 

¹Financial University under the Government of the Russian Federation
49 Leningradskiy Ave., Moscow, 125993, Russian Federation

²Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
6 Miklukho-Maklay St., Moscow, 117198, Russian Federation

katia931@mail.ru

Abstract

Importance. Dialog simulators are becoming an important pedagogical teaching tool, as they are the practical implementation of a communicative approach in teaching foreign languages and are largely based on game techniques, which is important when working with modern learners. The purpose of this publication is to analyze the experience of creating and implementing our own developments of A1 and A2 level interactive simulators in the educational process of pre-university training.

Research Methods. Theoretical methods were used, including the analysis of literature and the description of the author's materials. Diagnostic methods included pedagogical observation and the description of the results of using dialogic triggers in the learning process. Definitions of concepts were also provided. A key research concept, such as “interactive simulation,” was considered.

Result and Discussion. Interactive simulators “Russian as a foreign language. Tom’s Adventures in Russia” and “Dialogues. Van Lee. The Path to Russia”, developed for students of the Preparatory Faculty of the Financial University with Russian language proficiency levels A1 and A2, are based on the principles of teaching foreign languages, implemented using modern technologies, taking into account the behavioral characteristics of modern students, which makes them an advanced practical pedagogical tool in the work of communication skills.

Conclusion. The presented interactive simulators are relevant to digital didactics and represent a promising development by the author. They can be a versatile tool for teaching Russian in various forms of the educational process. The findings obtained from this research can be utilized in further investigations into integrating interactive simulators into learning.

Keywords: interactive simulator, simulation technologies, Russian as a foreign language, communicative approach, game technologies, virtual language environment, virtual educational environment

Acknowledgements. The author expresses his gratitude to her supervisor Svetlana A. Deryabina, colleagues Nina A. Kozlovtsseva and Natalia N. Tolstoy, as well as members of the Editorial Board of the journal "Tambov University Review. Series: Humanities" for valuable advice during writing the article.

Funding. This research received no external funding.

Author's Contribution: E.S. Ovsi – concept substantiation and development of research methodology, analysis of scientific literature on the problem, research investigation, conclusions and research results formulation, manuscript draft writing.

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

For citation: Ovsi, E.S. (2025). Implementation of a communicative approach in the dialog simulators' structure in Russian for preparatory faculties' students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 660-671. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-660-671>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Владение иностранными языками сегодня является одной из базовых профессиональных и личностных компетенций успешного человека. Это делает коммуникативный подход в обучении языкам одним из основных в образовательном процессе сегодня. Меняется не только процесс обучения, но и его составляющие: цифровые технологии все более активно внедряются в обучение. Меняются и личностные особенности студентов, что активно исследуется социологами, психологами и методистами, в том числе и с позиции теории поколений, введенной в 1991 г. В. Штраусом и Н. Хоувом [1]. Согласно данной теории, люди, проживающие в одно время, имеют схожие ценности, особенности поведения, способы получения навыков и знаний. Варьироваться они могут в зависимости от культуры, политической и экономической обстановки страны. Согласно данной теории, современные студенты являются представителями поколения Z.

Важная особенность поколения Z – это осознание внутренней ценности и желание продемонстрировать его окружающим [2]. Это поколение в обучении стремится к тому, чтобы решать свои проблемы самостоятельно, что делает коммуникативный подход более востребованным уже на ранних этапах

обучения русскому языку как иностранному. И, в отличие от прошлого поколения Y, они более «зависимы» от такого аспекта обучения, как мотивация. Если сфера, в которой развивается обучающийся, ему интересна, он будет стремиться улучшить свои профессиональные навыки еще больше и работать на занятиях еще более вовлеченно. Если же приобретаемый навык не представляет для них личной ценности и важности, то их результаты обучения будут значительно ниже. Другая их особенность именуется исследователями как «клиповое мышление»: им гораздо сложнее удерживать внимание на большом потоке информации, чем прошлым поколениям [2]. Представитель поколения Z будет не способен долго удерживать внимание на однотипных заданиях, имеющих теоретический, а не практический характер, может быть не заинтересован в отработке и выработке учебных навыков, если не будет ощущать личную необходимость в этом, приобретенную на своем опыте, так как авторитет преподавателя для обучающегося не является важным аргументом в обучении. Средства обучения, которые применяются в работе с представителями этого поколения, должны иметь уникальный визуальный ряд. Это объясняется тем, что обучающиеся имеют «быстрое восприятие информации и рассеянное внимание» [3, с. 213]. Это объясня-

ется тем, что поток информации, которым обучающиеся окружены с детства, значительно выше того, что окружал прошлые поколения. Это возвращает нас к необходимости делать контент обучения ценным для них. В то же время одной из ключевых их ценностей является практичность [4, с. 138]. И при этом их привлекают игровые технологии в обучении. То есть в их обучении должна быть использована та «игра», которая будет сразу давать практические и полезные навыки в обучении и достаточно яркой, чтобы привлечь их внимание.

Традиционные средства обучения для этих обучающихся также не предоставляют ценности, если они реализованы без применения цифровых технологий, о чем свидетельствуют статистические данные о снижении качества освоения программ подготовки современными обучающимися [5].

Также Д. и И. Стиллман отмечают в их поведении: «Неразделение реального мира от цифрового» [6]. То есть обучающиеся поколения Z давно считают гаджеты и игры важной частью своей жизни [7, с. 273]. Для них использование цифровых технологий на занятии – это и дополнительный интерес, и создание привычной зоны комфорта.

Также для них важна скорость. Скорость – одна из ключевых ценностей в образовании и карьере, как отмечают исследователи [7]. Обучающиеся данного поколения не могут долго ждать результата обучения, они хотят видеть его сразу.

Возникает потребность в таком педагогическом инструменте, который будет сразу показывать обучающемуся его преимущества и недостатки во владении языком. Также он должен быть ярким, привлекающим внимание, задействовать цифровые технологии в качестве дополнительного мотивационного стимула. О внедрении новых технологий в процессы обучения иностранному языку выходит большое количество исследований. М.Н. Евстигнеев описывает опыт внедрения искусственного интеллекта в процесс обучения иностранного языка, как положительный, предлагая новые принципы обучения в

цифровой дидактике [8]. М.Н. Кожевникова, Е.А. Хамраева и В.В. Кытина представляют созданную ими виртуальную-образовательную среду как средство обучения социокультурной и коммуникативных компетенций владения русским языком [9].

Кроме того, активное внедрение цифровых технологий предусмотрено «Стратегией научно-технологического развития РФ», требующей использования данных технологий на всех уровнях образовательного процесса (для создания и развития цифровой среды) в качестве поддержания высокого уровня качества образования.

Подходящим средством обучения, которое основывается на коммуникативном методе обучения, могут быть разработанные с учетом поведенческих особенностей современных студентов и их восприятия информации и учебного материала диалоговые тренажеры, которые создаются с помощью цифровых технологий и позволяют обеспечить практикой коммуникативных умений обучающихся и делать их участие в обучении иностранному языку (в данном случае русскому) более осознанным.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании использовался комплексный подход, который основывался на сочетании теоретического и диагностического методов. На первом этапе исследования была проведена работа с литературой по теме исследования, выполнен анализ и обобщение информации о реализации коммуникативного метода обучения русскому языку с помощью современных цифровых технологий. На втором этапе использовался диагностический метод, с помощью которого была изучена эффективность диалоговых тренажеров при обучении русскому языку как иностранному.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Диалоговый тренажер – это симулятор или тренажер, который имитирует ситуации

общения [10, с. 278]. Данная технология активно применяется в сферах, где общение с людьми является одной из основных профессиональных компетенций. Применение учебных тренажеров или симуляторов давно рекомендовало себя как успешное средство обучения в таких сферах, как медицина, пилотирование, инженерия [11].

Диалоговый тренажер для обучения иностранному языку выполнен на основе технологии глобальной симуляции [12]. Это педагогическая технология была разработана европейскими методистами еще в 70-е гг. XX века как альтернатива грамматико-переводному методу, который не покрывал потребности в коммуникативной практике в полном объеме. В рамках глобальной симуляции создавалась ситуация, в рамках которой они должны были действовать, используя изучаемый иностранный язык [12]. В случае диалогового тренажера эта технология реализуется с помощью компьютерных программ. Обучающийся погружается в коммуникативную ситуацию от лица персонажа, решает ее, выбрав верную коммуникативную стратегию. В случае неудачи обучающийся видит, где сделал ошибку, и получает стимул скорректировать свои знания, чтобы пройти еще раз.

Тренажер может задействовать все аспекты обучения через общение, в отличие от онлайн-курса, который не может обеспечить имитацию общения из-за технических особенностей. Функции общения в обучении были разработаны Е.И. Пассовым [13, с. 47]:

– обучающая функция реализуется через сами диалоги – выполняя их, обучающийся получает необходимую коммуникативную практику;

– развивающая функция – обучающийся развивает необходимые для успешной коммуникации навыки, помогает выявить проблемные места (несформированный навык, плохо усвоенную тему по грамматике или лексическую тему);

– воспитательная функция – диалоги учат правилам русского этикета в формальных и неформальных ситуациях;

– познавательная функция – диалоги мотивируют обучающегося развивать свои навыки общения.

Так как диалоговый тренажер является практическим педагогическим инструментом, который обеспечивает обучающихся работой с их коммуникативными умениями, ключевым принципом в его разработке и содержании является задействование коммуникативного подхода. Данный подход является одним из основных в организации учебного процесса обучения иностранным языкам. По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, основная цель обучения при коммуникативном подходе – «овладение языком как средством общения, или коммуникацией» [14, с. 105]. С точки зрения И.А. Зимней, важно уделять особое внимание использованию большого количества практических заданий в процессе освоения иностранного языка, так как дисциплина «Иностранный язык» является промежуточной между теоретическими и практическими дисциплинами (цит. по: [15]). Также главным она считала учет личности студента в обучении для его вовлечения и осознанного изучения иностранного языка. Особое внимание И.А. Зимняя обращала на сохранение внутренней мотивации в ходе обучения (цит. по: [15]). Это суждение приобретает сегодня особую ценность в связи с поведенческими особенностями современных обучающихся: быстрая утомляемость, ощущение ценности получаемых знаний лично для них. Собственная реализация с помощью полученных знаний является для них главным стимулом поддержания мотивации.

Ряд исследований, рассматривающих лингводидактический потенциал социальных сетей в обучении, создаваемых виртуальных языковых средств обучения и метавселенных, свидетельствуют о том, что коммуникативный подход остается актуальным и востребованным в обучении иностранным языкам [16]. Э.Г. Азимов, В.А. Жильцов и В.М. Филиппова в своем исследовании метавселенных отмечают, что: «Аутентичность виртуального окружения способствует более

глубокому эффекту погружения в происходящее и позволяет обучающимся познакомиться с лингвокультурной составляющей языковой среды» [17, с. 438]. В исследовании особо подчеркивается, что виртуальная языковая среда уже существует в рамках сети Интернет, в различных социальных сетях. Сами социальные сети тоже могут служить как дополнительное средство обучения с позиции коммуникативной практики [16].

Преподаватели используют новые технологии не для теоретических, а практических средств обучения, поощряя студентов к активному включению в изучение иностранного языка с учетом их личностных особенностей и потребностей.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Успешная реализация коммуникативного подхода предполагает использование таких материалов, средств обучения, которые обеспечивают обучающихся коммуникативной практикой на изучаемом иностранном языке (в данном случае русском), а также ставят перед ними задачи, решение которых требует осознанных коммуникативных намерений, выбора определенной стратегии для их решений. И использование подобной практики важно начинать уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, на формировании уровня А1 и А2.

В обучение русскому языку как иностранному цифровые технологии успешно интегрированы как для выработки конкретных речевых навыков (онлайн-курсы, цифровые учебники), так и для интерактивного компонента занятия (игровые платформы, приложения). Оставалась проблема обеспечения работы с коммуникативным умением обучающихся, так как возможности онлайн-курсов ограничены, диалоговые задания в рамках онлайн-занятий в эпоху COVID-19 с методической точки зрения были эффективны, как и на традиционном занятии, особенно если платформа имела функцию комнаты: когда участники конференции были отделены от основной конференции и могли разго-

варивать вдвоем, не мешая другим участникам. Проблемы носили технический характер: скорость Интернета, технические возможности устройств обучающихся, более быстрая потеря концентрации обучающихся из-за работы перед компьютером.

Онлайн-курсы, разработанные в системе MOODLE, имеют ограничения в создании упражнений, что приводило к тому, что попытки создать задания, направленных на коммуникацию (соедини вопрос-ответ, напиши ответ на вопросы, запиши аудиоответы, восстанови диалог в правильном порядке), не могли создать у обучающегося ощущения сопричастности, так как эти задания были далеки от реального общения. Обычные онлайн-курсы не дают обучающемуся ощущения сопричастности и вовлеченности и не до конца реализуют работу с коммуникативным умением обучающегося. Это важное средство обучения для работы с отдельными навыками коммуникации, которое будет полезным, если обучающийся будет осознавать необходимость в работе с ними.

Первую попытку обеспечить обучающихся коммуникацией с помощью цифровых технологий попытались решить с помощью диалогового тренажера «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России». Авторами выступили канд. культурологии Н.А. Козловцева, канд. пед. наук Н.Н. Толстова, канд. филол. наук Е.В. Воробьева и преподаватель Е.С. Овсий.

Данный диалоговый тренажер направлен на практику коммуникации в формате диалогов. Здесь обучающийся погружается в ситуацию от лица персонажа Тома, который путешествует по России, вступая в формальные и неформальные ситуации общения. Каждый диалог-задание в этом тренажере является отдельным коммуникативным актом, который обучающийся должен пройти от начала до конца. То есть тренажер погружает обучающегося в виртуальную языковую среду, дав ему конкретную роль, которой он должен следовать в ходе прохождения тренажера, что является практической реализацией глобальной симуляции, которую К.

Джонс определял как «Реальность функционирования в смоделированной и структурированной среде» [18]. Также глобальная симуляция описывалась Фр. Дебизером как часть метода сценария: «Ситуация, в которой до 30 человек создают виртуальный сценарий своего существования, где симулируются все языковые функции» [19].

Дизайн тренажера направлен на создание различных деталей, таких как мимика персонажей, для передачи их состояния, что является важной частью выстраивания коммуникации. Обстановка вокруг персонажей также играет важную роль в понимании того: формальная эта ситуация или нет. Интерьеры помещений дают представление о разных народах России (например, дизайн города Казань выполнен в стиле, отличном от Ярославля), что дает представление обучающимся о культурном разнообразии страны. Особое внимание уделялось соблюдению норм этикета в общении, чтобы обучающиеся имели представление не только о том, как правильно строить общение с помощью правильно выбранной грамматики или лексики, но и понимали, какие речевые стратегии допустимы в этой ситуации с позиции культуры. Концепция обучения иностранным языкам с позиции Е.И. Пассова невозможна без погружения обучающихся в культуру языка, который они изучают [13].

Диалоговый тренажер обеспечивает обучающихся хорошей практикой общения, но не может полностью погрузить обучающегося в ситуацию. Действие по-прежнему происходит от третьего лица. Усилить погружение в языковую среду можно с помощью технологии VR. Появляются публикации, предлагающие применение этой технологии на практическом занятии по русскому языку как иностранному [20]. П.П. Ростовцева обращает внимание на перспективу использования виртуальной реальности в обучении языкам как на способ воздействия на разные способы восприятия информации [21]. Исследователи отмечают, что виртуальная реальность помогает в обучении иностранным языкам в университетах, где их изучение не

является профильным, так как компенсирует нехватку времени в обучении языку [22–24]. Виртуальная реальность сегодня применяется не только для обучения иностранным языкам, но и для работы с профессиональными навыками [25].

Можно заключить, что использование виртуальной реальности – один способ сделать обучение привлекательным, так как представители поколения Z нуждаются в новом опыте для поддержания высокого уровня мотивации.

Диалоговый тренажер: «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» разработан как еще один элемент виртуальной языковой среды обучения русскому языку как иностранному Подготовительного факультета Финансового университета старшим педагогом Е.С. Овсий. От первого тренажера он отличается применением технологии VR для большего погружения в ситуацию, также усложнились коммуникативные ситуации, которые предполагают решение нескольких коммуникативных задач. Изменился сюжет: в первой части персонаж Том путешествовал по России, решая задачи, с которыми сталкивается путешественник. Теперь персонаж Ван Ли начинает обучение как студентка Финансового университета, решая учебные задачи (подготовить проект, принять участие в конференции, как волонтер), личные (подобрать клуб по интересам, организовать праздник для подруги) и социальные (купить билеты на поезд, пройти таможенный контроль, забронировать квартиру). Лексика, грамматические конструкции соответствуют уровню А2. Такой сценарий и история выбраны для того, чтобы показать обучающимся, какая жизнь их ждет в университете по окончании Подготовительного факультета, чтобы сформировать лучшее представление о цели обучения сегодня.

Рассмотрим диалог, который частично перекликается с диалогом тренажера «Приключения Тома в России». Преимуществом дает обучающимся ощущение структурности своего учебного процесса и больше уверенности в свои силы.

Первым элементом диалога является коммуникативная задача. Успешность выполнения задания зависит от решения коммуникативной задачи. Задача в данном диалоге следующая: «Ван Ли должна узнать, где находится Экоклуб (клуб экологии).» В этом диалоге инъецировать общение должен сам обучающийся, взяв на себя роль Ван Ли, которая спрашивает дорогу у незнакомца. Обучающийся должен выбрать одну из трех реплик:

- 1) Извините, помогите мне, пожалуйста-ста!;
- 2) Извини, помоги мне, пожалуйста!;
- 3) Помогай! Сейчас!

Первая реплика проверяет понимание обучающимся коммуникативной ситуации: формальная она или неформальная. Первый вариант является верным, дает наибольшее число баллов. Второй вариант частично верный, так как при его выборе коммуникация может быть продолжена, но она не полностью соответствует характеру ситуации. Третий вариант полностью не соответствует характеру ситуации, нормам русского этикета. При его выборе диалог дальше не будет продолжен, мимика персонажа, с которым идет общение, приобретет негативную окраску, чтобы показать обучающемуся, что им допущена ошибка.

В рамках диалога в данном тренажере можно проверить не только понимание норм и этикета, но и знание грамматики, которая влияет на успешность коммуникации. В представленных репликах идет проверка понимания обучающимся разницы между вопросами: «Где?», «Куда?», «Откуда?»:

- 1) а как мне прийти в дом 51?
- 2) а как мне прийти в доме 51?
- 3) а как мне уйти из дома 51?

Правильной репликой здесь является первый вариант, так как, исходя из предыдущей реплики, обучающийся узнает, что ему нужно попасть в дом 51, поэтому третий вариант поставит диалог на паузу, пока слушатель не поймет, что им допущена ошибка. Второй вариант даст меньше баллов, так как это грамматическая ошибка, предложный

падеж не употребляется с глаголами движения, первый вариант является верным.

Также этот диалог проверяет умение следить за репликами собеседника, что важно для успешной коммуникации. Финальный этап в этом диалоге – это проверка того, как обучающийся запомнил информацию из всего диалога:

- 1) сейчас я иду на третий этаж, потом прямо и поднимаюсь на пятый этаж.
- 2) сейчас я иду в третий этаж, потом прямо и поднимаюсь в пятый этаж.
- 3) сейчас я иду на пятый этаж, а потом иду на третий этаж.

Кроме того, проверяются умения фиксировать информацию и запоминать ее. Также проверяется внимательность обучающихся и знание грамматики, правильное использование предлогов «в» и «на». Если же обучающийся выбрал третий вариант, то диалог автоматически заканчивается, так как информация воспринята обучающимся неправильно.

Также программа позволяет сделать диалоги еще более близкими к реальной ситуации общения – реплики персонажа, с которым обучающийся осуществляется диалог, только озвучиваются и не имеют текстового сопровождения. Обучающийся может только на слух воспринять и услышать информацию. Интересная особенность программы заключается в том, что озвучивается только неправильный вариант ответа после того, как обучающийся сделает неправильный выбор. Это напоминает психологическую особенность человека повторять про себя ситуации, в которых его коммуникативный акт претерпел неудачу.

ВЫВОДЫ

Поведенческие особенности нового поколения студентов требуют использования новых технологий и педагогических инструментов, чтобы сделать процесс разнообразнее и привлекательнее. В то же время базовые принципы и методы обучения иностранному языку успешно учитывают их потребности, и новые инструменты не изменяют их,

а дополняют. Диалоговые тренажеры выполняют функцию педагогического инструмента, который показывает обучающемуся его собственные достижения в обучении иностранному языку, делают более вовлеченным, а сам процесс прохождения учебных диалогов более осознанным со стороны студентов. В их основе лежит коммуникативный подход обучения русскому языку как иностранному.

Представленные диалоговые тренажеры имеют общие черты: игровой компонент, реализацию основных интенций, которые проверяются на уровнях владения А1 и А2, но также отличаются в своей реализации. Первый тренажер «Русский язык как ино-

странный. Приключения Тома в России» сделан с большим уклоном в реализацию лингвокультурной компетенции, в то время как «Ван Ли. Путь в Россию» сделан с большим упором на решение реальных коммуникативных задач во время обучения и вхождения в русскую языковую культуру. Диалоговые тренажеры могут сделать обучение более разнообразным и вовлеченным, развивать коммуникативные умения и необходимые особые навыки (память и речевой слух). В то же время они являются примером реализации коммуникативного подхода обучения, который остается одним из основных в обучении языку.

Список источников

1. *Strauss W., Howe N.* The Fourth Turning: an American Prophecy – What the Cycles of History Tell Us about America’s Next Rendezvous with Destiny. New York: Broadway Books, 1997. 400 p.
2. *Зайцева Н.А.* Теория поколений: разные мы или одинаковые // Российские регионы: взгляд в будущее. 2015. Т. 2. № 2. С. 220-236. <https://elibrary.ru/twirud>
3. *Федорова О.А.* Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса // Россия и мир в новых реалиях: изменение мирохозяйственных связей: материалы 12 Евраз. эконом. форума молодежи: в 3 т. Екатеринбург, 2022. Т. 2. С. 209-214. <https://elibrary.ru/pwwczr>
4. *Никитина Д.А.* Поколение Z: особенности и характеристики // Социология. 2021. № 3. С. 136-140. <https://elibrary.ru/xdrjx>
5. *Кулакова А.Б.* Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. № 2 (42). Ст. 6. <https://doi.org/10.15838/tdi.2018.2.42.6>, <https://elibrary.ru/ywrgco>
6. *Стиллман Д., Стиллман И.* Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык / пер. с англ. Ю. Кондуков. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 272 с.
7. *Ланидус Л.В., Гостилович А.О., Омарова Ш.А.* Особенности проникновения цифровых технологий в жизнь поколения Z: ценности, поведенческие паттерны и потребительские привычки интернет-поколения // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. № 83. С. 271-293. <https://doi.org/10.24411/2070-1381-2020-10119>, <https://elibrary.ru/rbwlek>
8. *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/10.20310/1810-0201-2024-29-2309-323>, <https://elibrary.ru/ygipmo>
9. *Кожеевникова М.Н., Хамраева Е.А., Кытина В.В.* Онлайн-путешествие в Россию: виртуальная социокультурная среда для обучения русскому языку как иностранному // Русистика. 2022. Т. 20. № 3. С. 377-392. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-377-392>, <https://elibrary.ru/koblrt>
10. *Овсий Е.С.* Симуляционные технологии при реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку как иностранному (уровень А1-А2) // Мир науки, культуры и образования. 2024. № 6 (109). С. 276-279. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-6109-276-279>, <https://elibrary.ru/jdwjwh>
11. *Ваганова О.И., Хохленкова Л.А., Воронина И.Р., Гуцин А.В.* Возможности симуляционных технологий в профессиональном образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 56-60. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0903-0010>, <https://elibrary.ru/bndxmx>

12. Веселова П.Н. Технология глобальных симуляций как способ повышения мотивации учащихся на занятиях по РКИ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (165). С. 73-78. <https://elibrary.ru/avrhyd>
13. Розин В.М. «Содержанием образования является культура» (концепция иноязычного образования Е.И. Пассова, опередившая время) // Культура и искусство. 2021. № 5. С. 47-57. <https://doi.org/10.7256/2454-0625.2021.5.35498>, <https://elibrary.ru/vinevr>
14. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). Москва: Икар, 2009. 448 с.
15. Путиловская Т.С., Хараева Л.А. Вклад И.А. Зимней в теорию и практику преподавания иностранного языка в России // Современное педагогическое образование. 2021. № 3. С. 119-124. <https://elibrary.ru/tjeebj>
16. Азимов Э.Г., Кулибина Н.В., Ван В. Лингводидактический потенциал социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 133-147. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-133-147>, <https://elibrary.ru/baupzh>
17. Азимов Э.Г., Жильцов В.А., Филиппова В.М. Лингводидактический потенциал языковых сред в метавселенных при обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2024. Т. 22. № 3. С. 433-450. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-3-433-450>, <https://elibrary.ru/thebry>
18. Jones K. Simulations in Language Teaching. Cambridge, 1982. 122 p.
19. Debyser Fr. L'immeuble. Paris, 1996. 95 p.
20. Козловцева Н.А. Потенциал применения VR-технологий в обучении русскому языку как иностранному // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 65-67. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-65-67>, <https://elibrary.ru/lfceac>
21. Ростовцева П.П. Виртуальная реальность в иноязычном учебном процессе // Мир науки, культуры и образования. 2023. № 2 (99). С. 233-235. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-299-233-235>, <https://elibrary.ru/wzypeg>
22. ШUTOва И.Ю. Перспективы технологий виртуальной реальности в гуманитарном образовании // Современное педагогическое образование. 2023. № 4. С. 41-45. <https://elibrary.ru/ppmrdh>
23. Козлов А.В. Виртуальная и дополненная реальности в высшем образовании // Современное педагогическое образование. 2023. № 2. С. 112-115. <https://elibrary.ru/ynzuzq>
24. Стародубцева Е.А. Использование технологии виртуальной реальности в обучении иностранным языкам в вузе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. Т. 12. № S1. С. 110-113. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-c-110-113>, <https://elibrary.ru/vnjyni>
25. Корнеева Н.Ю., Уварина Н.В. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании // Современное педагогическое образование. 2022. № 6. С. 15-19. <https://elibrary.ru/sxnqfd>

References

1. Strauss W., Howe N. (1997). *The Fourth Turning: an American Prophecy – What the Cycles of History Tell Us about America's Next Rendezvous with Destiny*. New York, Broadway Books, 400 p.
2. Zaitseva N.A. (2015). Generational theory: are we different or the same. *Rossiiskie regiony: vzglyad v budushchee = Russian Regions: Looking into the Future*, vol. 2, no. 2, pp. 220-236. (In Russ.) <https://elibrary.ru/twirud>
3. Fedorova O.A. (2022). The theory of generations by N. Howe and V. Strauss. *Materialy 12 Evrazijskogo ekonomicheskogo foruma molodezhi «Rossiya i mir v novykh realiyakh: izmenenie mirokhozyaistvennykh svyazei»: v 3 t. = Proceedings of 12th Eurasian Economic Forum of Youth People "Russian and the World in New Realities: Changing Global Economic Relations"*: in 3 vols. Ekaterinburg, vol. 2, pp. 209-214. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pwwczr>
4. Nikitina D.A. (2021). Generation Z: features and characteristics. *Sotsiologiya = Sociology*, no. 3, pp. 136-140. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xdrjrx>
5. Kulakova A.B. (2018). Generation Z: theoretical aspect. *Voprosy territorial'nogo razvitiya = Territorial Development Issues*, no. 2 (42), art. 6. (In Russ.) <https://doi.org/10.15838/tdi.2018.2.42.6>, <https://elibrary.ru/ywrgco>

6. Stillman D., Stillman I. (2018). *Generation Z at Work. How to Understand Him and Find a Common Language with Him*. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber Publ. 272 p. (In Russ.)
7. Lapidus L.V., Gostilovich A.O., Omarova Sh.A. (2020). Features of digital technologies penetration into generation Z life: values, behavioral patterns and consumer habits of the Internet generation. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyi vestnik = E-Journal Public Administration*, no. 83, pp. 271-293. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2070-1381-2020-10119>, <https://elibrary.ru/rbwlek>
8. 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/10.20310/1810-0201-2024-29-2309-323>, <https://elibrary.ru/ygipmo>
9. Kozhevnikova M.N., Khamraeva E.A., Kytina V.V. (2022). Online-trip to Russia: creating a virtual socio-cultural environment for teaching Russian as a foreign language. *Rusistika = Russian Language Studies*, vol. 20, no. 3, pp. 377-392. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-377-392>, <https://elibrary.ru/koblrt>
10. Ovsii E.S. (2024). Simulation technologies in the use of a communicative and active approach in teaching RFL (level A1-A2). *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya = World of Science, Culture and Education*, no. 6 (109), pp. 276-279. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-6109-276-279>, <https://elibrary.ru/jdwjwh>
11. Vaganova O.I., Khokhlenkova L.A., Voronina I.R., Gushchin A.V. (2020). Possibilities of simulation technologies in professorial education. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 9, no. 3 (32), pp. 56-60. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0903-0010>, <https://elibrary.ru/bndxmx>
12. Veselova P.N. (2022). The technology of the global simulations as the way of rising the students' motivation at the lessons of the Russian language as a foreign language. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 2 (165), pp. 73-78. (In Russ.) <https://elibrary.ru/avrhyd>
13. Rozin V.M. (2021). "Cultures is the content of education" (Efim I. Passov's revolutionary concept of foreign-language education). *Kul'tura i iskusstvo = Culture and Art*, no. 5, pp. 47-57. (In Russ.) <https://doi.org/10.7256/2454-0625.2021.5.35498>, <https://elibrary.ru/vinevr>
14. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009). *Dictionary of Methodological Terms (Theory and Practice of Language Teaching)*. Moscow, Ikar Publ., 448 p. (In Russ.)
15. Putilovskaya T.S., Kharaeva L.A. (2021). Contribution made by I.A. Zymnyaya to the theory and practice of foreign language teaching in Russia. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, no. 3, pp. 119-124. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tjeebj>
16. Azimov E.G., Kulibina N.V., Van V. (2023). Linguistic and didactic potential of social networks in teaching Russian as a foreign language. *Rusistika = Russian Language Studies*, vol. 21, no. 2, pp. 133-147. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-133-147>, <https://elibrary.ru/baupzh>
17. Azimov E.G., Zhil'tsov V.A., Filippova V.M. (2024). Linguodidactic potential of metaverse language environments for teaching Russian as a foreign language. *Rusistika = Russian Language Studies*, vol. 22, no. 3, pp. 433-450. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-3-433-450>, <https://elibrary.ru/thebyr>
18. Jones K. (1982). *Simulations in Language Teaching*. Cambridge, 122 p.
19. Debyser Fr. (1996). *L'immeuble*. Paris, 95 p. (In French)
20. Kozlovitseva N.A. (2024). Potential of VR-technologies application in teaching Russian as a foreign language. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya = World of Science, Culture and Education*, no. 1 (104), pp. 65-67. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-65-67>, <https://elibrary.ru/ltceac>
21. Rostovtseva P.P. (2023). Virtual reality in the foreign language educational process. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya = World of Science, Culture and Education*, no. 2 (99), pp. 233-235. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-299-233-235>, <https://elibrary.ru/wzypeg>
22. Shitova I.Yu. (2023). Prospects of virtual reality technologies in humanities education. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, no. 4, pp. 41-45. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ppmrdh>

23. Kozlov A.V. (2023). Virtual and augmented reality in higher technical education. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, no. 2, pp. 112-115. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ynzuzq>
24. Starodubtseva E.A. (2022). Virtual reality technology in teaching foreign languages at higher school. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta = Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*, vol. 12, no. S1, pp. 110-113. (In Russ.) <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-c-110-113>, <https://elibrary.ru/vnjyjn>
25. Korneeva N.Yu., Uvarina N.V. (2022). Immersive technologies in modern professional education. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, no. 6, pp. 15-19. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sxnqfd>

Информация об авторе

Овсий Екатерина Сергеевна, старший педагог дополнительного образования отделения русского языка как иностранного, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации; научный сотрудник кафедры «Русский язык и методика его преподавания», Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-6915-0988>
ResearcherID: MSZ-8287-2025
katia931@mail.ru

Поступила в редакцию 17.01.2025
Одобрена после рецензирования 13.04.2025
Принята к публикации 18.04.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Ekaterina S. Ovsi, Senior Teacher of Additional Education at Russian as a Foreign Language of the Preparatory Faculty, Financial University under the Government of the Russian Federation; Research Scholar of the Correspondence Department, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-6915-0988>
ResearcherID: MSZ-8287-2025
katia931@mail.ru


Received 17.01.2025
Approved 13.04.2025
Accepted 18.04.2025

The author has read and approved the final manuscript.



Значение интерактивного обучения профессиональной дисциплине по оценкам аспирантов многопрофильного вуза

Нина Васильевна Попова *, Надежда Ивановна Алмазова ,

Ольга Владимировна Зиновьева 

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29

*Адрес для переписки: ninavaspo@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Существует множество публикаций по интерактивному обучению, в которых рассматриваются только положительные аспекты этой педагогической модели. В проведенном исследовании интерактивное обучение профессиональной дисциплине в университете рассмотрено более объективно, с учетом критического отношения к нему аспирантов. Цель исследования – определение значимости интерактивного обучения аспирантами многопрофильного вуза.

Материалы и методы. Местом проведения исследования является ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (СПбПУ). Для исследования использовались материалы лекционного курса по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы» для всех аспирантов второго курса СПбПУ, презентации, итоговые задания аспирантов по составлению плана интерактивного занятия по профессиональной дисциплине и анкеты по оцениванию особенностей интерактивного обучения. На основе теоретического анализа научной литературы, систематизации существующих педагогических оценок интерактивного обучения (ИО) и мнений аспирантов, оцениваемых по десятибалльной шкале с вычислением среднего арифметического значения, были выявлены и обоснованы педагогические и методические условия его актуализации в учебном процессе современного университета.

Результаты исследования. Рассмотрена тема интерактивного проведения лекций и практических занятий; описана дискуссия по проведению интерактивного обучения с элементами профессионально-ориентированных ролевых игр и ротации ролей обучающихся в течение семестра. Проанализированы результаты анкетирования 125 респондентов по интерактивному обучению профессиональной дисциплине и выявлены его преимущества и ограничения. Наиболее важными преимуществами являются улучшение понимания материала студентами (9,1 баллов) и развитие их коммуникативных профессионально-ориентированных навыков (8,7 баллов), что соответствует преимуществам групповой формы обучения. Основные недостатки и ограничения интерактивного обучения включают повышение трудоемкости подготовки преподавателя к проведению интерактивных занятий (7,3 балла) и сложности организации интерактивного обучения в больших группах (7,3 балла). Показано, что педагогические аспекты ИО необходимо согласовывать с психологическими факторами проведения интерактивного обучения.

Выводы. Реализация интерактивного обучения в современном университете требует пристального внимания исследователей, поскольку оно, по мнению аспирантов, способствует повышению мотивации и углублению профессионализации обучающихся. Положительная оценка интерактивного обучения превалирует над отрицательной, хотя преимущество в 24 % является относительным. При проведении интерактивного обучения необходим тщательный подход к составу групп и распределению профессионально-ориентированных ролей с учетом внутриличностных отношений студентов и их пожеланий.

Ключевые слова: интерактивное обучение, профессиональная дисциплина, аспиранты, план занятия, анкетирование, преимущества, ограничения

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад авторов: Н.В. Попова – концепция исследования, обзор литературы, обобщение результатов эксперимента, написание базового варианта рукописи. Н.И. Алмазова – критическое рассмотрение и доработка концепции исследования. О.В. Зиновьева – статистический анализ результатов анкетирования аспирантов.

Конфликт интересов. Н.В. Попова 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: Попова Н.В., Алмазова Н.И., Зиновьева О.В. Значение интерактивного обучения профессиональной дисциплине по оценкам аспирантов многопрофильного вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 672-689. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-672-689>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-672-689>

Importance of professional discipline interactive teaching according to graduate students' evaluation at multidisciplinary university

Nina V. Popova ^{*}, Nadezhda I. Almazova , Olga V. Zinovieva 

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

29 Politekhnikeskaya St., St. Petersburg, 195251, Russian Federation

*Corresponding author: ninavaspo@mail.ru

Abstract

Importance. There are many publications on interactive learning, which consider only the positive aspects of this pedagogical model. In this study, interactive teaching of a professional discipline at the university is considered more objectively, taking into account the critical attitude of graduate students towards it. The purpose of the study is to determine the significance of interactive teaching by graduate students of a multidisciplinary university.

Materials and Methods. The study is conducted in Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU). Materials from the lecture course on the discipline “Pedagogy and Psychology of Higher Education” for all second-year graduate students of SPbPU, presentations, final assignments of graduate students on drawing up a plan for an interactive lesson on a professional discipline and questionnaires for assessing the features of interactive learning are used in the research. Drawing on the theoretical analysis of scientific literature, systematization of existing pedagogical assessments of interactive learning (IL) and the opinions of postgraduate students, as-

sessed on a ten-point scale with the calculation of the arithmetic mean, pedagogical and methodological conditions for its actualization in the educational process of a modern university are identified and substantiated.

Results and Discussion. The subject of interactive lectures and practical classes is considered; a discussion on interactive learning with elements of professionally oriented role-playing games and rotation of students' roles during the semester is described. The survey results of 125 respondents on interactive learning of a professional discipline are analyzed and its advantages and limitations are identified. The most important advantages are improved understanding of the material by students (9.1 points) and the development of their communicative professionally oriented skills (8.7 points), which corresponds to the advantages of the group form of training. The main disadvantages and limitations of interactive learning include the increased labor intensity of preparing a teacher to conduct interactive classes (7.3 points) and the complexity of organizing interactive learning in large groups (7.3 points). It is shown that the pedagogical aspects of interactive learning should be coordinated with the psychological factors of its organization.

Conclusion. The implementation of interactive learning in a modern university requires close attention from researchers, since, according to postgraduate students' opinions, it helps to increase motivation and deepen the professionalization of students. The positive assessment of interactive learning prevails over the negative one, although the advantage of 24 % is relative. When conducting interactive learning, a careful approach to the composition of groups and the distribution of roles is necessary, taking into account the intrapersonal relationships of students and their wishes.

Keywords: interactive learning, professional discipline, post-graduate students, lesson plan, questionnaire, advantages, limitations

Funding. This research received no external funding.

Authors' Contribution: N.V. Popova – research concept, literature review, generalization of experimental results, writing the basic version of the manuscript. N.I. Almazova – critical review and revision of the research concept. O.V. Zinovieva – statistical analysis of the graduate students' survey results.

Conflict of Interests. N.V. Popova is a member of the Editorial Board of the journal "Tambov University Review. Series: Humanities", but has nothing to do with the decision to publish this article. The article has passed the review procedure accepted in the journal. The authors did not declare any other conflicts of interest.

For citation: Popova, N.V., Almazova, N.I., & Zinovieva, O.V. (2025). Importance of professional discipline interactive teaching according to graduate students' evaluation at multidisciplinary university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 672-689. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-672-689>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Педагогическая наука всегда была нацелена на поиск наиболее эффективных путей обучения различным дисциплинам на всех этапах образовательного процесса в школе, колледже, университете. Современный этап развития педагогики, который характеризуется выраженной тенденцией цифровизации, отнюдь не является исключением: педагоги и сейчас продолжают искать некую панацею для совершенствования учебного процесса в современных реалиях. Удивительно то, что

они ее находят, и этим универсальным средством достижения успешности обучения является *интерактивное обучение (ИО)*, которое означает *взаимодействие всех участников образовательного процесса* и объединяет активные методы обучения любой дисциплине с цифровыми ресурсами в единое целое. Интерактивное обучение стало настолько приоритетным для педагогической общественности, что его откровенно превозносят во всех отечественных и зарубежных публикациях, идеализируют, не замечая в нем никаких изъянов; слышны только одни дифирамбы.

Типичные выводы всех исследователей интерактивных стратегий в обучении любой дисциплине сводятся к тому, что ИО позволяет достичь максимального положительного эффекта в процессе обучения. Это происходит в связи с тем, что интерактивное обучение позволяет вовлекать в образовательный процесс как обучающихся, так и преподавателей. Интерактивное обучение – это современный формат, который активизирует обучающихся, развивает их память и менталитет благодаря использованию различных видов учебной деятельности и цифровых ресурсов.

Если воспользоваться помощью *доброго* искусственного интеллекта, то простыми лозунгами ИО могут быть следующие: *интерактив: включись в игру!; твое мнение имеет значение!; общайся, взаимодействуй, создавай! не смотри, участвуй!* и т. п. Развернутыми лозунгами могут стать следующие: *Интерактив: больше, чем просто контент, больше, чем просто информация: взаимодействие, которое меняет мир!; преврати пассивное потребление в активное созидание!* Восторженное, браваурное отношение к ИО, таким образом, поддерживается как на научном уровне, так и на уровне простого человека, далекого от педагогики.

Но если мы здравомыслящие педагоги, то у нас не могут не возникнуть резонные вопросы: неужели модель интерактивного обучения абсолютно идеальна? Неужели в этой модели нет никаких недостатков? Именно ответы на эти вопросы представляются нам актуальными.

Исходя из поставленных вопросов, цель исследования – объективное определение значимости интерактивного обучения аспирантами многопрофильного вуза.

Объект исследования – интерактивное обучение профессионально-ориентированным дисциплинам в современном вузе.

Предмет исследования – положительные и отрицательные аспекты интерактивного обучения как средства углубления профессиональной направленности студентов многопрофильного вуза.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Термин *интерактивное обучение* – это хорошо известная модель обучения в современной педагогической практике, которая возникла в результате эволюции педагогических представлений. От модели пассивного обучения, или «школы памяти», когда от ученика не требовалось проявления какой-либо активности и творчества, педагоги перешли к модели активного обучения, «характеризуемой активной самостоятельной деятельностью ученика по освоению учебного материала». Модель интерактивного обучения, которая фактически тождественна модели активного обучения, – это «современная модель учебного процесса, при которой приоритет отдается взаимодействию ученика и учителя, ученика и ученика, ученика и интерактивной обучающей системы» [1, с. 67]. Из приведенных нами определений В.Н. Кругликова, одного из известных теоретиков интерактивного обучения, следует, что интерактивное обучение шире активного, поскольку в нем учитывается не только взаимодействие участников учебного процесса между собой, но и наличие соответствующих цифровых ресурсов для оптимизации указанного взаимодействия [2].

Приведем несколько актуальных определений интерактивного обучения:

– в учебно-методическом пособии А.И. Жук и Н.Н. Кошель обосновываются современные подходы к организации повышения квалификации педагогов, анализируются наиболее эффективные, используемые в практике последипломного образования интерактивные методы обучения, которые являются *целенаправленным усилением взаимодействия преподавателя и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития* [3], раскрывается их роль в реализации деятельностного подхода в процессе повышения квалификации педагогических кадров;

– в трудах А.А. Вербицкого, описывающих психолого-педагогические основы и технологии выбора форм и методов активно-

го обучения контекстного типа, отмечено, что интерактивное обучение *построено на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, нацелено на взаимодействие преподавателя и обучающегося, предполагающее широкое использование в учебном процессе деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций* [4];

– в учебно-методическом пособии С.С. Кашлева рассматриваются интерактивные методы, технология интерактивного обучения как инновационное педагогическое явление, определяются признаки, содержание и структура интерактивных методов, обосновывается их классификация, раскрываются теоретико-методологические основы их использования в педагогическом процессе, приводятся характеристики отдельных интерактивных методов обучения, а также содержание проводимых в интерактивном режиме занятий; интерактивное обучение определяется автором как *специальная форма организации познавательной деятельности, в которую вовлечены все участники учебного процесса, созданы комфортные условия для обучения* [5].

Интерактивное обучение, как отмечал известный психолог Л.С. Выготский, основано на принципе диалогического взаимодействия, то есть непосредственного речевого контакта, который предполагает зрительное восприятие собеседника, его мимики и жестов, а также акустического восприятия всей интонационной стороны речи [6]; работа в малых группах проходит на основе кооперации и сотрудничества. По мнению ученого, когда учащиеся работают индивидуально, они стремятся к достижению личных целей и собственного успеха; успехи и неудачи других не имеют для них никакого значения. Интерактивное же обучение – это совместная работа нескольких человек, направленная на достижение общих целей. Данная форма работы создает условия для позитивного взаимодействия между учащимися в процессе достижения общей цели.

Групповая форма обучения также подерживается теоретиком контекстного обу-

чения А.А. Вербицким, который справедливо считал, что групповая форма обучения должна одновременно решать три основных задачи: познавательную, которая связана с непосредственной учебной ситуацией; коммуникативно-развивающую, в процессе которой вырабатываются основные навыки общения внутри и за пределами данной группы; социально-ориентационную, воспитывающую гражданские качества, необходимые для социализации обучающихся в обществе [4].

Исследователи Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова отмечают, что концепция модернизации российского образования ориентирует, прежде всего, не на усвоение учащимся определенной суммы знаний, а на развитие личности, ее познавательных и созидательных способностей, формирование опыта самостоятельной деятельности, и именно это подготавливает почву для интерактивного обучения. В учебной микрогруппе, как основной ячейке интерактивности, происходит «развитие навыков общения и взаимодействия; формирование ценностно-ориентационного единства группы; поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации; принятие нравственных норм и правил совместной деятельности; развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии; развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам» [7, с. 37].

К сожалению, ограниченный объем статьи не позволяет нам привести многие другие глубоко положительные мнения российских исследователей Я.В. Горловой, Н.М. Королевой, И.В. Костериной, Е.В. Коротаевой, Н.В. Поповой, М.А. Одинокой, И.М. Тарасовой, С.В. Титовой, П.В. Сысоева и других о значении интерактивного обучения гуманитарным дисциплинам [8–17], которые полностью солидарны и с зарубежными исследователями.

Так, по мнению индийского исследователя С. Сентамарая, ИО обеспечивает измеримость достижений обучающихся, поскольку преподаватели имеют больше возможно-

стей оценивания их усвоения предметного материала [18]. Гибкость ИО проявляется в обеспечении двусторонней коммуникации и позволяет быстро корректировать дидактические процессы. Двустороннее обучение, по мнению ученого, увлекает обучающихся, устраняет их пассивность и способствует повышению мотивации. Интересной рекомендацией для преподавателей является предлагаемый формат анализа кейсов, связанных с реальными жизненными проблемами при подготовке студентов интерактивному занятию. Преподаватель предоставляет небольшим группам студентов подробности реальных жизненных ситуаций и просит студентов разработать принимаемое решение. Эта рекомендация применима, на наш взгляд, и в профессиональном контексте, при интерактивном освоении профессионально-ориентированных дисциплин.

Отмечая такие общеизвестные педагогические приемы ИО, как творческие задания, работа в малых группах, развивающие игры и многие другие, С.Ю. Ашурова считает, что было бы ошибкой придерживаться какой-либо одной модели ИО [19]. Целесообразно комбинировать эти модели обучения для достижения эффективности и качества процесса обучения, с чем мы полностью согласны. В современной системе профессионального образования принцип учета интересов обучающегося является одним из приоритетных направлений успешного решения задач подготовки квалифицированных кадров. В связи с этим перед преподавателями профессионального образования стоит задача разработки и внедрения таких методов и методик обучения, которые были бы направлены на активизацию творческого потенциала обучающегося и его стремления к обучению. При этом должна решаться педагогическая задача формирования личности гражданина и его ценностных ориентаций.

Арабский исследователь Ајај Іsраа отмечает, что интерактивные стратегии обучения иностранному языку направлены на то, чтобы обучающиеся активно участвовали в процессе обучения посредством следующих че-

тырех форматов проведения занятий: взаимодействия преподавателя и обучающегося; взаимодействия обучающихся между собой; применения аудиовизуальных материалов; использования практических упражнений. Эти общеизвестные стратегии, по мнению ученого, приводят к улучшению «долговременной памяти» обучающихся, что совершенно неочевидно из контекста статьи. «Интерактивные стратегии также повышают интерес учащихся к обучению, их знания и командную сплоченность» [20], что является лишь повторением общеизвестных истин по преимуществам интерактивного обучения.

Более интересны рассуждения о применении в ИО цифровых ресурсов, и ученый справедливо отмечает, что использование технологий не может быть универсальным для всех преподавателей. Мы полностью согласны с тем, что интерактивное обучение – это нечто большее, чем просто высокотехнологичный метод обучения; это фактически совокупность традиционных и цифровых возможностей активного обучения. Таким образом, интерактивные стратегии представляют собой современные методы обучения, поскольку они делают процессы обучения более эффективными и практичными.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Местом проведения исследования является ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (СПбПУ). Для исследования использовались материалы лекционного курса по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы» для всех аспирантов второго курса СПбПУ, презентации, итоговые задания аспирантов по составлению плана интерактивного занятия по профессиональной дисциплине и анкеты по оцениванию особенностей интерактивного обучения. Методами исследования стали теоретический анализ научной литературы, систематизация существующих педагогических оценок интерактивного обучения, анкетирование аспирантов и статистический анализ их мнений.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Хотя интерактивное обучение (ИО), то есть обучение в процессе взаимодействия обучающихся, уже хорошо исследовано, нам представляется немаловажным рассмотреть его еще раз через призму восприятия его аспирантами, которые прошли достаточно долгий путь обучения в вузе и имели возможность в той или иной мере быть его участниками, особенно на практических занятиях по дисциплинам своих направлений. Лекционные же курсы читались им в основном в традиционном формате, хотя и с привлечением цифровых ресурсов. Понимание интерактивного обучения как современного педагогического ресурса важно для контингента аспирантов, многим из которых предстоит в будущем стать преподавателями университета по своим научным специальностям. Именно поэтому критические оценки ИО аспирантов, как активных участников образовательного процесса, представляют для нас большой интерес. Выбор аспирантов в качестве целевой аудитории для проведения нашего исследования представляется нам оправданным.

Аспиранты многопрофильного вуза – Санкт-Петербургского политехнического университета были представлены следующими техническими научными специальностями: 2.2.4. Приборы и методы измерения; 2.3.1. Системный анализ, управление и обработка информации, статистика; 2.3.2. Вычислительные системы и их элементы; 2.3.4. Управление в организационных системах; 2.3.5. Математическое и программное обеспечение вычислительных машин, комплексов и компьютерных сетей; 2.4.1. Теоретическая и прикладная электротехника; 2.4.2. Электротехнические комплексы и системы; 2.5.1. Инженерная геометрия и компьютерная графика и т. д.; а также гуманитарными научными специальностями 5.1.1. Теоретико-исторические правовые науки; 5.2.2. Математические, статистические и инструментальные методы в экономике; 5.5.1. История и теория политики; 5.6.6. История науки и техники; 5.7.6.

Философия науки и техники; 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания и др.

Предварительно можно отметить, что ИО является привычным методом проведения занятий по гуманитарным дисциплинам, например, по дисциплинам *иностранный язык, психология, юриспруденция*, в то время как по техническим дисциплинам ИО является инновационным методом преподавания. Преподаватели технических дисциплин, как отмечают исследователи, не получают необходимой психолого-педагогической подготовки, и «большинство из них осваивает практику обучения, педагогику самостоятельно, на основе личного опыта, перенимая опыт старших товарищей, таких же преподавателей технических дисциплин» [2, с. 10], которые привыкли к авторитарному преподаванию и в подавляющем большинстве ИО не используют, а интерактивными методиками не владеют и не видят в этом особого смысла. В связи с явным превалированием аспирантов технического профиля в общем спектре представленных выше научных специальностей нам представляется логичным включение темы интерактивного обучения в лекции по педагогике.

Тема интерактивного проведения лекций и практических занятий входит в лекционный курс обучения по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы» для всех аспирантов второго курса СПбПУ [21]. Помимо теоретического освещения интерактивного обучения на соответствующих лекциях, которое поддерживалось презентациями с примерами интерактивных включений в лекции, семинары и практические занятия по отдельным дисциплинам, преподаватели активно использовали такие интерактивные включения в лекции, как *диалогическое обучение в парном режиме, групповое и игровое обучение, дебаты* и т. п.

Аспиранты, в свою очередь, проявляли активное участие в процессе освоения интерактивности, приводили интересные примеры интерактивного обучения, которые касались в основном проведения практических занятий по различным дисциплинам. Зачетное задание

по указанной выше дисциплине также включало описание интерактивного занятия по специальной дисциплине по профилю аспирантов. Рекомендованный примерный формат задания представлен в табл. 1.

Большинство аспирантов правильно выполнили задания, представив необходимую детализацию интерактива по техническим, экономическим и гуманитарным дисциплинам. Все задания, в которых интерактивность была раскрыта недостаточно или слишком обобщенно, возвращались преподавателем на доработку. Основными критериями при оценке заданий были доказательства профессиональной направленности интерактива, актуализируемой в распределении ролей в малой группе и их обязанностей, либо в формулировках заданий обучающихся – участников интерактива.

Поскольку работа в группах с элементами ролевой игры – это один из наиболее типичных режимов интерактивного обучения, на лекции по педагогике была проведена

дискуссия насчет возможности и необходимости ротации ролей студентов при интерактивном обучении технической дисциплине. Большинство аспирантов выразили мнение о том, что при ротации профессионально-ориентированных ролей в интерактивном обучении студенты рассматривают тему интерактива с разных точек зрения. Если предположить, что за семестр в учебной группе проводится 3–4 интерактивных занятия, и студенты предупреждены о необходимости смены своих ролей, они будут заранее обдумывать свою новую роль и готовиться к ее исполнению.

Работая в команде, студенты приходят к пониманию того, как распределяются роли в реальных проектах (например, разработчик, тестировщик, менеджер и др.), осваивают межличностное общение (soft skills), которое входит в состав универсальных компетенций УК-4 и УК-5 всех ФГОС для бакалавриата и магистратуры. Ротация ролей превращает пассивное обучение в активное, развивает

Примерный план интерактивного занятия (1,5 часа)

Таблица 1

Sample interactive lesson plan (1.5 hours)

Table 1

№ п/п	Этапы	Содержание учебного материала	Время, мин
1	Организационный момент	Формулировка темы, цели, задач занятия	5
2	Введение в тему	Формулировка проблемы. Краткое изложение сути и ответы на вопросы, возникающие по ходу изложения	10
3	Формулировка задач для выполнения в группах	Студенты получают задания различных типов и, если нужно, задают вопросы преподавателю	10
4	Разбиение студентов на группы 3–4 человека	Получение группами текстов задач и справочной литературы (или ссылок на интернет-ресурсы) по выбранной теме	10
5	Самостоятельная работа в группах с элементами ролевой игры в интерактивном режиме	Обсуждение заданий и распределение ролей в группе (например, координатор, программист, консультант, оформитель, докладчик). Выполнение заданий в группах за компьютерами. Подготовка отчетной презентации из пяти слайдов	40
6	Изложение представителем каждой группы результатов работы	Демонстрируется презентация-отчет с использованием проектора	10
7	Подведение итогов	Преподаватель подводит итоги занятия, перечисляет решенные задачи, кратко характеризует работу студентов в группах	5

Источник: рекомендованный план занятий по интерактивному обучению, составлено авторами.
Source: recommended lesson plan for interactive learning, compiled by the authors.

Таблица 2
 План интерактивного занятия по дисциплине «Товароведение потребительских товаров»
 Table 2
 Interactive lesson plan in the discipline “Consumer goods science”

№ п/п	Этапы	Содержание учебного материала	Время, мин
1	Организационный момент	Интерактивный метод: мозговой штурм Вопросы преподавателя: «Что для вас означает понятие качество товара? », «Какие факторы важны для потребителя при выборе товара?»	10
2	Теоретическая часть: Введение в товароведение	Интерактивный метод: Групповая дискуссия Преподаватель кратко знакомит студентов с понятием товароведения, а также с классификацией потребительских товаров. Цель: студенты должны понимать, как классифицировать товары, и какие характеристики товара влияют на его качество. В ходе презентации преподаватель проводит <i>мини-дискуссию</i> с вовлечением студентов: «Какие характеристики товара для вас важны как для потребителей?»	10
3	Формулировка задач для выполнения в группах	Интерактивный метод: Кейс-стади Преподаватель представляет реальный товар (например, упаковка молока, бытовая техника или косметический продукт) и просит студентов выполнить его оценку по характеристикам: – внешний вид (упаковка, этикетка); – органолептические свойства (цвет, запах, и т. д.); – соответствие нормативным стандартам; – долговечность, функциональность. Студенты в группах обсуждают, какие характеристики товара важны для оценки его качества, и какие факторы могут повлиять на потребительское восприятие	10
4	Работа в группах с использованием ролевой игры для обсуждения различных ракурсов оценки товара	Интерактивный метод: Ролевая игра и Групповая работа с анализом товара Задание 1: Классификация товара. Задание 2: Оценка качества товара. Задание 3: Рекомендации по улучшению качества. Роли аналитика, представителя производственной компании, представителя торговой фирмы и покупателя, интересующегося покупкой данного товара	35
5	Презентация и обсуждение результатов	Интерактивный метод: Презентация результатов и открытая дискуссия Каждая группа представляет свою работу в формате презентации (3–4 слайда), где они представляют: 1. Описание товара и его характеристики. 2. Оценка качества товара. 3. Рекомендации по улучшению качества товара.	20
6	Подведение итогов занятия	Интерактивный метод: Обратная связь и рефлексия по вопросам «Что нового вы узнали о классификации товаров?», «Какой аспект оценки качества был для вас наиболее интересным?»	5

Источник: план интерактивного занятия, составленный одним из обучающихся.
Source: an interactive lesson plan drawn up by one of the students.

профессиональные и социальные навыки, а также делает занятия более динамичными и практико-ориентированными. Многие аспиранты согласились с мнением о том, что ин-

терактивное обучение с ротацией ролей в группе является средством углубления профессиональной направленности в обучении студентов всех направлений вузовской подготов-

ки. Некоторые аспиранты поддержали мнение о том, что для студентов важнее выступать все время в одной роли для лучшего ее освоения, но они оказались в меньшинстве.

Мнения аспирантов о важности ротации ролей в группах совпадают с мнением исследователей, которые считают ротацию мощным педагогическим инструментом, который повышает вовлеченность студентов в интерактивный процесс и углубляет понимание профессиональной дисциплины [22; 23].

Многие аспиранты проявили творческое отношение к планированию интерактивного занятия и обогатили вышеуказанный примерный план интерактивного занятия своим пониманием интерактивности и методов ее достижения. Приведем наиболее интересный план интерактивного занятия (табл. 2), представленный аспирантом экономического профиля по дисциплине бакалавриата *товароведение потребительских товаров*, в котором использованы такие методы достижения интерактивности, как *мозговой штурм, групповая дискуссия, метод кейсов, ролевая игра, презентация и рефлексия по интерактивному занятию*.

Основной целью данного занятия является развитие у студентов глубоких знаний и практических навыков в области товароведения, позволяющих оценивать качество потребительских товаров, анализировать их характеристики, а также эффективно классифицировать товары и сопоставлять их с существующими стандартами качества. Студенты должны научиться применять методы товароведения для анализа и улучшения потребительских товаров, учитывая их потребительские и функциональные свойства, соответствие нормативным стандартам и потребительским ожиданиям.

Квинтэссенцией интерактивного обучения в приведенном выше примере плана интерактивного занятия по товароведению является работа в группах с использованием профессионально-ориентированной ролевой игры для обсуждения различных ракурсов оценки товара. Аналитик может представить наиболее объективное описание товара с

учетом всех показателей оценки качества. Представитель производственной компании может рассказать о принятых мерах по улучшению качества определенного продукта. Представитель торговой фирмы расскажет о проблемах, связанных с рекламой продукта и способах их преодоления для повышения уровня продаж, в то время как покупатель будет, естественно, интересоваться перспективами улучшения качества товара и возможностями закупки товара по оптовым и розничным ценам.

В общей дискуссии этих заинтересованных сторон, которые могут критически отзываться о работе друг друга, возникает полноценное представление о способах улучшения продукта и создания его репутации на рынке товаров. В педагогическом плане при выполнении этого интерактивного задания нужно отметить формирование критического мышления и коммуникативных навыков обучающихся; это именно те навыки, которые являются составляющими универсальных компетенций УК-1 и УК-4 ФГОС по всем направлениям вузовской подготовки.

Интерактивное обучение может проводиться не на основе ролевой игры, а на основе выполняемых заданий. Ниже приводится пример интерактивного кейса, предложенного аспирантом электротехнического направления подготовки для бакалавров.

План интерактивного занятия по электротехнике

Дисциплина: Внутривзаводское электроснабжение и режимы.

Тема занятия: Структура и параметры систем электроснабжения промышленных предприятий, организаций и учреждений.

Участники занятия: Студенты-бакалавры 4 курса по направлению «Электроэнергетика и электротехника».

Цель занятия: научить студентов рассчитывать электрические нагрузки потребителей, выбирать параметры элементов схем электроснабжения и составлять их; приобрести базовые навыки проектирования в среде AutoCad, составления схем замещения в среде EnergyCS.

Материально-техническое обеспечение дисциплины: компьютерный класс. Количество посадочных мест – 20, количество компьютеров – не меньше 10. Мобильная система для презентаций: компьютер преподавателя с проектором, экран. Программное обеспечение: MicroSoft Office (PowerPoint), AutoCad, EnergeCS.

Ход интерактивного обучения: задания выполняются в группах из четырех человек в компьютерном классе в течение 40 минут в процессе свободного взаимодействия участников. Студенты внутри группы самостоятельно распределяют задания:

– *первый* участник интерактивного занятия занимается выбором основного и коммутационного оборудования;

– *второй* выполняет выбор и проверку кабелей;

– *третий* выполняет расчет токов короткого замыкания в среде EnergeCS;

– *четвертый* выполняет структурную схему электроснабжения объекта в среде AutoCad, оформляет презентацию для отчета.

Отчетная презентация. При выступлении каждый участник отчитывается за выполненную им работу. Отчетная презентация включает исходные данные, которые задает преподаватель, обоснование выбранного оборудования, расчет токов короткого замыкания (ТКЗ) и структурную схему электроснабжения.

Ориентация на задания в контексте обучения электротехников оправдана тем, что

Таблица 3

Анкета по оцениванию интерактивного обучения

Table 3

Interactive learning assessment questionnaire

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ, ОСНОВАННОГО НА ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В какой степени вы согласны со следующими утверждениями:

(от 1 (не согласен) до 10 (полностью согласен) баллов)

№	Утверждение	Оценка в баллах
ПРЕИМУЩЕСТВА		
1	Интерактивное обучение улучшает понимание материала благодаря активному участию студентов и практическому применению знаний	9,1
2	Интерактивное обучение развивает критическое мышление студентов и навыки решения проблем	8,5
3	Интерактивное обучение усиливает мотивацию студентов, поскольку обучение становится более захватывающим и менее монотонным	8,5
4	Интерактивность поддерживает развитие коммуникативных навыков и способствует обучению в команде, что важно для будущей профессиональной деятельности	8,7
Средний показатель по оценке преимуществ		8,7
НЕДОСТАТКИ И ОГРАНИЧЕНИЯ		
1	Потребность в дополнительных ресурсах, таких как специализированное оборудование или программное обеспечение	5,6
2	Подготовка и планирование занятий может требовать от преподавателя больше времени, усилий по сравнению с традиционными методами	7,3
3	Возможные трудности адаптации к интерактивному обучению у студентов, привыкших к пассивному стилю обучения	6,3
4	Интерактивное обучение требует активного участия всех студентов, что может вызвать проблемы в больших группах, где сложнее уделить внимание каждому студенту	7,3
Средний показатель по оценке недостатков и ограничений		6,6

Источник: рассчитано и составлено авторами.

Source: calculated and compiled by the authors.

техническое образование предполагает более высокую степень сложности при изложении профессиональных технических проблем. Именно в подобных заданиях выявляется техническая подготовленность студентов четвертого курса бакалавриата, которые скоро станут выпускниками. Подчеркивается большая роль программного обеспечения *MicroSoft Office (PowerPoint), AutoCad, EnergeCS*, без которого невозможно проведение современного интерактивного занятия по электротехнике. Ротация заданий нам также представляется возможной.

Помимо зачетного задания по описанию интерактивного занятия нами было проведено анкетирование всего контингента аспирантов, обучавшихся по педагогической дисциплине. Участвовало 125 респондентов, представлявших технические и гуманитарные научные специальности, которым было предложено оценить преимущества и недостатки интерактивного обучения по десятибалльной шкале: от 1 до 10 баллов. При полном согласии нужно было выбрать 10 баллов, при несогласии – 1 балл, а степень согласия респондентов определялась остальными промежуточными баллами от 2 до 9. Разработанная нами анкета с указанием средних показателей по интерактивному обучению представлена в табл. 3.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Исходя из представленных в табл. 3 средних показателей можно сделать вывод о том, что преимущества интерактивного обучения, согласно оценкам аспирантов, в процентном отношении преобладают над его недостатками и ограничениями (превышение на 24 %). Наиболее важными преимуществами являются улучшение понимания материала студентами (9,1) и развитие их коммуникативных профессионально-ориентированных навыков (8,7), что способствует групповому обучению. Развитие критического мышления обучающихся и повышение их мотивации оцениваются также достаточно высоко, но немного ниже показателей 1 и 4.

Что касается средних показателей по оцениванию недостатков и ограничений интерактивного обучения, то наибольшую озабоченность аспирантов вызвали такие аспекты, как повышение трудоемкости подготовки преподавателя к проведению интерактивных занятий (7,3) и сложности организации интерактивного обучения в больших группах (7,3).

Интерактивные методы обучения (дискуссии, кейс-стади, групповые проекты, дебаты и др.) действительно требуют от преподавателя значительно больше усилий при подготовке по сравнению с традиционной лекцией или семинаром. В отличие от лекции, где основная нагрузка сводится к передаче информации, интерактивное занятие требует четкого сценария, то есть поэтапного плана с таймингом, чтобы избежать дезорганизации обучающихся. Необходимы продуманные, достаточно сложные, но полезные для студентов, задания при наличии альтернативных вариантов на тот случай, если обсуждение пойдет не по плану. Необходимо также продумать варианты адаптации релевантных дидактических материалов под групповую работу, распределения ролей или заданий студентам для обеспечения равноценного мотивированного участия в интерактиве всех членов группы, а не только самых активных обучающихся. В общем, преподавателю необходимо перейти на роль фасилитатора, умеющего направлять обсуждение, не подавляя инициативу студентов, а также оценивать не столько знания обучающихся, сколько качество аргументации студентов и их вовлеченность в дискуссию.

Что касается организации интерактивного обучения на лекциях в больших группах (количество студентов 50+), то мы согласны с аспирантами, что в них сложно уделить внимание каждому студенту. Деление на подгруппы по 3–4 человека и обсуждение их мнений на лекции потребует длительного отвлечения преподавателя от темы лекции, что нежелательно. Более плодотворным нам представляется включение в лекцию элементов парной работы, когда преподаватель задает студентам спорный тезис или проблему,

дает примерно две минуты на индивидуальное обдумывание и три минуты на парное обсуждение. Затем несколько пар озвучивают свои выводы. Для повышения степени интерактивности обучающихся и их более глубокого постижения лекционного материала преподаватель может провести микродебаты по обозначенной проблеме, то есть разделить студенческие ряды на выступающих «за» и «против» и послушать их мнения.

Помимо проведенного нами анкетирования аспирантов с выставлением баллов при оценивании преимуществ и ограничений интерактивного обучения, мы также предложили аспирантам кратко изложить свое мнение по применению интерактивности в профессиональном образовании, которое у многих из них сформировалось в процессе обучения в бакалавриате и магистратуре, а также на основе своего небольшого преподавательского опыта. Основные мнения изложены ниже.

Основные преимущества интерактивного обучения, по мнению аспирантов, в том, что интерактив вносит разнообразие в учебный процесс и приближает обучающихся к реальным условиям профессиональной деятельности. В формате интерактивного обучения происходит установление горизонтальных межличностных связей внутри группы, интерактив позволяет исследовать сложные механизмы на базе 3D моделей без посещения производственных площадок, дает возможность моделирования профессиональных рабочих ситуаций с применением практических профессиональных навыков студентов. Интерактив является удачным педагогическим аспектом взаимодействия студентов, сочетающим профориентацию и мотивацию изучать язык профессиональной деятельности. Отмечается развитие креативности и критического мышления за счет выполнения нестандартных заданий, а также навыков поиска информации, ее проверки, верификации и презентации.

Что касается недостатков, то они оказались более многочисленными. Некоторые аспиранты считают, что при интерактивном обучении студентам дается меньший объем

материала, чем при традиционном обучении, поскольку всегда существует возможность ситуаций отвлечения от предмета изучения по программе. Интерактивное обучение не всегда прописано в рабочей программе дисциплины (РПД), из-за этого часто не хватает времени на его реализацию. Кроме этого, для интерактивного обучения требуется тщательная предварительная подготовка материалов (видео, аудио, презентации, приборы). Требуется также предварительная подготовка группы, разбиение по командам, необходимость заранее оговорить правила, чтобы избежать неравномерного участия студентов. Высказывается также предположение о том, что избыточная интерактивность может приводить к несерьезному отношению студентов.

Интерактивное обучение также оценивается аспирантами применительно к разным дисциплинам. Отмечается, например, сложность его реализации для математических и технических дисциплин, в то время как другие дисциплины, например, иностранный язык и другие коммуникативно значимые дисциплины, изначально имеют высокую степень интерактивности. Интерактивное обучение не позволяет должным образом закрепить изучаемый материал, поскольку для закрепления лучше пользоваться традиционными методами. По мнению некоторых аспирантов, эффективность интерактивного обучения сильно снижается в онлайн-формате, так как требует от студента высокого уровня самодисциплины. Отмечается также возможное замедление темпа работы группы из-за одного из ее членов, что говорит о необходимости учета человеческого фактора при организации интерактивного обучения. Все перечисленные нами оценки ИО аспирантами в плане его недостатков и ограничений нам предстоит оценить для дальнейшего исследования особенностей интерактивного обучения.

Интересно также кратко рассмотреть некоторые психологические аспекты интерактивного обучения, которых коснулись аспиранты и которые также требуют дальнейшего

рассмотрения. Были выражены, например, противоречивые замечания аспирантов насчет интеллектуальной нагрузки во время интерактивного обучения. С одной стороны, аспиранты обеспокоены тем, что интерактивные материалы могут развивать клиповое мышление, что приводит к поверхностному восприятию материала и воспринимается как негативный аспект обучения. С другой стороны, некоторые аспиранты, в качестве позитивного аспекта, отметили снижение когнитивной нагрузки при проведении интерактива, поскольку работа в малых группах позволяет распределить умственную нагрузку между участниками, что особенно важно при освоении сложных тем. Коллективное обсуждение помогает разбивать информацию на части и находить оптимальные решения.

Кроме этого, аспиранты оценивали интерактивный стиль обучения в плане его влияния на межличностные отношения обучающихся. Было отмечено, что он не устраивает замкнутых студентов – интровертов, которые с трудом контактируют с одноклассниками и преподавателем. Возможны даже конфликтные ситуации ввиду совместной работы студентов, разрешение которых может занять необходимое для занятия время. Хотя психологи подчеркивают важность когнитивного конфликта, то есть столкновения разных точек зрения, стимулирующих интеллектуальное развитие, некоторые аспиранты считают наличие конфликтных ситуаций отрицательным фактором интерактивного обучения.

В целом трактовка психологических проблем далеко неоднозначна. Например, психологи считают, что активные методы обучения и ощущение принадлежности к группе повышают учебную мотивацию [24], и группа, таким образом, становится более сплоченной. Аспиранты же, на основе своего учебного опыта, обеспокоены возможной разрозненностью группы и тем, что в случае неисполнения работы одним из участников команды нарушаются принципы распределения нагрузки и требуется переоценка индивидуальных результатов студентов. Из изложенного можно сделать вывод о том, что

психологические аспекты интерактивного обучения требуют дальнейшего изучения на большом количестве респондентов.

ВЫВОДЫ

Интерактивное обучение, позволяющее проводить занятия по профессиональной дисциплине в режиме взаимодействия всех участников, в целом нужно приветствовать, поскольку интерактив создает благоприятные педагогические условия освоения дисциплины. Приведенные нами примеры планов интерактивных занятий, составленных аспирантами, показывают, что они серьезно относятся к применению интерактивного формата занятий по своей профильной дисциплине и стремятся творчески применить интерактив в своей профильной дисциплине специализации. Использование элементов ролевой игры и ротация профессионально-ориентированных ролей в групповой работе – это основные аспекты организации ИО в вузе, способствующие углублению профессионализации обучающихся.

Положительная оценка интерактивного обучения превалирует над отрицательной, хотя преимущество в 24 % является скорее относительным, чем абсолютным. Основные отмеченные аспирантами преимущества ИО – это развитие критического мышления и коммуникативных навыков, а также повышение мотивации обучающихся. Основные недостатки и ограничения ИО включают повышение трудоемкости планирования интерактивного занятия по сравнению с обычным занятием, а также трудности организации интерактивного обучения в больших группах.

Проведение занятий в режиме ИО является сложной педагогической задачей, поэтому частоту проведения ИО следует регламентировать и проводить 4–5 интерактивных занятий в течение семестра, поскольку избыточная интерактивность, по мнению аспирантов, может ухудшать усвоение сложных профессиональных дисциплин. Решение преподавателя о проведении интерактива должно быть обусловлено содержанием изу-

чаемой профессиональной дисциплины. При проведении ИО необходим тщательный подход к составу групп и распределению ролей с учетом внутрилличностных отношений студентов и их пожеланий.

Существует также определенный спектр психологических проблем, которые требуют педагогического осмысления. Это вопросы

когнитивной нагрузки обучающихся в интерактивном режиме, межличностных отношений экстравертов и интравертов, отсутствия сплоченности группы при выполнении учебных заданий интерактивного плана и др. Эти факторы могут повлиять на учебный процесс ИО и способствовать его отрицательной динамике.

Список источников

1. *Кругликов В.Н.* Интерактивное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 4 (184). С. 66-72. <https://elibrary.ru/rxqtnb>
2. *Кругликов В.Н., Оленникова М.В.* Интерактивные образовательные технологии. Москва, 2024. 355 с. <https://elibrary.ru/yirnmj>
3. *Жук А.И., Кошель Н.Н.* Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов. Минск: Аверсэв, 2003. 336 с. <https://elibrary.ru/amqjms>
4. *Ибрагимов Г.И.* Дидактическое наследие А.А. Вербицкого и современность: к 80-летию со дня рождения // Казанский педагогический журнал. 2021. № 4 (147). С. 7-12. <https://doi.org/10.51379/kpj.2021.148.4.041>, <https://elibrary.ru/ixholy>
5. *Кашлев С.С.* Технология интерактивного обучения. Москва: ИНФРА-М, 2022. 239 с. <https://doi.org/10.12737/1033836>, <https://elibrary.ru/xpcnvp>
6. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. Москва: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
7. *Панина Т.С., Вавилова Л.Н.* Интерактивное обучение // Образование и наука. Известия УРО РАО. 2007. № 6 (48). С. 32-41. <https://elibrary.ru/iuesyz>
8. *Горлова Я.В.* Интерактивные методы как инновационные подходы в обучении // Мир педагогики и психологии. 2023. № 4 (81). С. 99-109. <https://elibrary.ru/ntiddw>
9. *Королева Н.М., Костерина И.В.* Роль интерактивного обучения в современном образовании // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. № 1 (33). С. 128-132. <https://elibrary.ru/rncedw>
10. *Коротаева Е.В., Андрюнина А.С.* Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 26-33. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_04_03, <https://elibrary.ru/dyoean>
11. *Медвидь Е.В.* Интерактивное обучение как средство развития профессионально-познавательной активности обучающихся // Молодой ученый. 2016. № 17-1 (121). С. 16-20. <https://elibrary.ru/wmglyff>
12. *Одинокая М.А., Попова Н.В.* Современные технологии интерактивного обучения в многопрофильном вузе. Санкт-Петербург: С.-Петерб. политех. ун-т Петра Великого, 2016. 257 с. <https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/i16-78>, <https://elibrary.ru/vxycnl>
13. *Попова Н.В., Одинокая М.А.* Пути повышения интерактивности в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза (на примере делового дискурса) // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2013. Т. 196. С. 133-144. <https://elibrary.ru/rcxlid>
14. *Одинокая М.А.* Возможности диалоговой технологии в сетевом окружении в обучении иностранному языку в техническом вузе // Интерактивная наука. 2017. № 3 (13). С. 52-54. <https://doi.org/10.21661/r-118242>, <https://elibrary.ru/yknhnh>
15. *Сысоев П.В.* Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90-97. <https://elibrary.ru/rzcxv>
16. *Титова С.В., Талмо Т.* Модель интерактивной лекции на базе мобильных технологий // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 126-135. <https://elibrary.ru/tmgbyh>

17. Тарасова И.М. Интерактивные методы обучения как средство формирования профессиональных компетенций в преподавании естественнонаучных дисциплин // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 5-1. С. 63-65. <https://elibrary.ru/tudglp>
18. Senthamarai S. Interactive teaching strategies // Journal of Applied and Advanced Research. 2018. Vol. 3. Suppl. 1. P. 36-38. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.166>
19. Ashurova S.Yu. Importance of interactive teaching methods in professional education // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. 2019. Vol. 7. № 12. P. 666-670.
20. Ajaj Israa. The Effectiveness of Interactive Teaching Strategies in Teaching English language. *آداب مجلة الفراهيدي*. 2023. Vol. 15. P. 483-492. <http://doi.org/10.51990/jaa.15.52.2.25>
21. Попова Н.В. Педагогика высшего образования. Санкт-Петербург, 2018. 103 с. <https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/i18-226>
22. Круподерова Е.П., Барсук Н.С., Бойко А.В. Реализация модели «ротация станций» на уроках технологии // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 179-182. <https://elibrary.ru/klxvjc>
23. Курдюхина К.В., Кравец О.В. Использование интерактивных методов обучения на уроках английского языка // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2023. № 1. С. 351-357. <https://elibrary.ru/fpdhcy>
24. Иванова М.М., Клочков Р.В., Швайков В.В. Факторы повышения мотивации обучающихся в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-3. С. 106-109. <https://elibrary.ru/hcjo0o>

References

1. Kruglikov V.N. (2013). Interactive learning in higher education: problems and prospects. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki = St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*, no. 4 (184), pp. 66-72. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rxqtnb>
2. Kruglikov V.N., Olennikova M.V. (2024). *Interactive Educational Technologies*. Moscow, 355 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yirnmj>
3. Zhuk A.I., Koshel N.N. (2003). *Active Teaching Methods in the Teacher Training System*. Minsk, Aversev Publ., 336 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/amqjsm>
4. Ibragimov G.I. (2021). Didactic legacy of A.A. Verbitsky and the present: to the 80th anniversary of his birth. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, no. 4 (147), pp. 7-12. (In Russ.) <https://doi.org/10.51379/kpj.2021.148.4.041>, <https://elibrary.ru/ixholy>
5. Kashlev S.S. (2022). *Interactive Learning Technology*. Moscow, INFRA-M Publ., 239 p. (In Russ.) <https://doi.org/10.12737/1033836>, <https://elibrary.ru/xpcnvp>
6. Vygotskii L.S. (1999). *Educational Psychology*. Moscow, Pedagogika-Press, 536 p. (In Russ.)
7. Panina T.S., Vavilova L.N. (2007). Interactive learning. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya URO RAO*, no. 6 (48), pp. 32-41. (In Russ.) <https://elibrary.ru/iuesyz>
8. Gorlova Ya.V. (2023). Interactive methods as innovative approaches in learning. *Mir pedagogiki i psikhologii*, no. 4 (81), pp. 99-109. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ntiddw>
9. Koroleva N.M., Kosterina I.V. (2015). The role of interactive learning in modern education. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 1 (33), pp. 128-132. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rncedw>
10. Korotaeva E.V., Andryunina A.S. (2021). Interactive learning: aspects of theory, methods, practice. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, no. 4, pp. 26-33. (In Russ.) https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_04_03, <https://elibrary.ru/dyoean>
11. Medvid E.V. (2016). Interactive learning as a means of developing professional and cognitive activity of students. *Molodoi uchenyi = The Young Scientist*, no. 17-1 (121), pp. 16-20. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wmgyff>
12. Odinokaya M.A., Popova N.V. (2016). *Modern Technologies of Interactive Learning in a Multidisciplinary University*. St. Petersburg, Publishing House of Polytechnical University, 257 p. (In Russ.) <https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/i16-78>, <https://elibrary.ru/vxycnl>

13. Popova N.V., Odinskaya M.A. (2013). Ways to increase interactivity in teaching a foreign language to students of a non-linguistic university (using the example of business discourse). *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*, vol. 196, pp. 133-144. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rcxlid>
14. Odinskaya M.A. (2017). The possibilities of dialog technology in a network environment in teaching a foreign language at a technical university. *Interaktivnaya nauka*, no. 3 (13), pp. 52-54. (In Russ.) <https://doi.org/10.21661/r-118242>, <https://elibrary.ru/yknhnh>
15. Sysoyev P.V. (2013). Main directions and prospects of informatization of a foreign language education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no. 10, pp. 90-97. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rlzcxv>
16. Titova S.V., Talmo T. (2015). Mobile voting tools for creating a new design of interactive lecture. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no. 2, pp. 126-135. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tmgbyh>
17. Tarasova I.M. (2015). Interactive teaching methods as a means of forming professional competencies in teaching natural sciences. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*, no. 5-1, pp. 63-65. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tudglp>
18. Senthamarai S. (2018). Interactive teaching strategies. *Journal of Applied and Advanced Research*, vol. 3, suppl. 1, pp. 36-38. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.166>
19. Ashurova S.Yu. (2019). Importance of interactive teaching methods in professional education. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, vol. 7, no. 12, pp. 666-670.
20. Ajaj Israa. (2023). The effectiveness of interactive teaching strategies in teaching English language. *آداب مجلة الفراهيدي*, vol. 15, pp. 483-492. <http://doi.org/10.51990/jaa.15.52.2.25>
21. Popova N.V. (2018). *Pedagogy of Higher Education*. St. Petersburg, 103 p. (In Russ.) <https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/i18-226>
22. Krupoderova E.P., Barsuk N.S., Boiko A.V. (2020). Implementation of the station rotation model in technology lessons. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, no. 68-2, pp. 179-182. (In Russ.) <https://elibrary.ru/klxvjc>
23. Kupryukhina K.V., Kravets O.V. (2023). Using interactive learning methods in English lessons. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova = Journal of the A.P. Chekhov Taganrog Institute*, no. 1, pp. 351-357. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fpdhcy>
24. Ivanova M.M., Klochkov R.V., Shvaikov V.V. (2022). Factors of increasing the motivation of students at the higher education institution. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, no. 74-3, pp. 106-109. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hcjo0o>

Информация об авторах

Попова Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор Высшей школы лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-3058-7386>
Scopus Author ID: 56542653500
ResearcherID: U-2377-2018
ninavaspo@mail.ru

Алмазова Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор Высшей школы лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-9284-5734>
almazovanadial@yandex.ru

Information about the authors

Nina V. Popova, Dr. Sci. (Education), Professor, Professor of Graduate School of Linguistics and Pedagogy, Institute of humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-3058-7386>
Scopus Author ID: 56542653500
ResearcherID: U-2377-2018
ninavaspo@mail.ru

Nadezhda I. Almazova, Dr. Sci. (Education), Professor, Professor of Graduate School of Linguistics and Pedagogy, Institute of humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-9284-5734>
almazovanadial@yandex.ru

Зиновьева Ольга Владимировна, старший преподаватель Высшей школы лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0009-0008-9350-1846>
ovzinovieva@yandex.ru

Для контактов:

Попова Нина Васильевна
ninavaspo@mail.ru

Поступила в редакцию 17.05.2025
Одобрена после рецензирования 02.08.2025
Принята к публикации 29.08.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Olga V. Zinovieva, Senior Lecturer of Graduate School of Linguistics and Pedagogy, Institute of humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.
<https://orcid.org/0009-0008-9350-1846>
ovzinovieva@yandex.ru

Corresponding author:

Nina V. Popova
ninavaspo@mail.ru

Received 17.05.2025
Approved 02.08.2025
Accepted 29.08.2025

The authors has read and approved the final manuscript.



Концептуальные основы традиций и ценностных отношений в русской семье

Татьяна Евгеньевна Безрученко 

ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»
272312, Российская Федерация, г. Мелитополь, пр-кт Богдана Хмельницкого, 18
tatyana-bezruchenko@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. В обществе наблюдается изменение моделей семейных отношений, растет популярность вне семейных интересов, усугубляются проблемы взаимопонимания поколений. Демографические тенденции характеризуются падением уровня рождаемости, поздним вступлением в брак и деторождением, преобладанием малодетных и однопоколенных семей. Цель исследования – выявить концептуальных основ традиций и ценностных отношений в русской семье, которые могут быть использованы для формирования подготовки студентов к семейным отношениям и принятию ими стратегических решений о создании семьи.

Материалы и методы. Использовались общенаучные методы: историко-ретроспективный, аксиологический, систематизации традиций и ценностных отношений.

Результаты исследования. Определены концептуальные основы семейных традиций и ценностных отношений: патриархальная семейная система; многопоколенная и многодетная семья; приоритет духовной жизни семьи; важность воспитания детей; уважение к старшим; взаимопомощь и поддержка. Выявлены ценности традиционной семьи: вера, духовная связь, забота о ближних и незыблемость брачных уз, родительская любовь, долг по отношению к старшему поколению, материнство, отцовство, уважение к родителям и поминание предков, терпение, послушание, доверие, уважение, трудолюбие, верность, целомудрие и прощение.

Выводы. Традиции могут осуществлять ценностное ориентирование новых поколений. Система ценностей является фундаментальным элементом культуры, формируя ее духовную основу и определяя потребности и интересы. Первичным источником передачи ценностей новым поколениям через традиции выступает семья. В государственной политике в области семьи семейные ценности и традиции провозглашены абсолютными приоритетами.

Ключевые слова: семья, русская семья, семейные ценности, семейные традиции, ценностные отношения, семейные отношения, концептуальные основы семьи

Финансирование. Материалы публикации подготовлены в рамках выполнения государственного задания на тему: «Исследование готовности студентов к принятию стратегических решений в изменяющемся культурнообразовательном пространстве» (FRRS-2023-0012).

Вклад автора: Т.Е. Безрученко – разработка концепции исследования, сбор и анализ данных, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Безрученко Т.Е. Концептуальные основы традиций и ценностных отношений в русской семье // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 690-705. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-690-705>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-690-705>

The conceptual foundations of traditions and value relations in the Russian family

Tatiana E. Bezruchenko 

Melitopol State University
18 Bogdan Khmel'nitsky Ave., Melitopol, 272312, Russian Federation
tatyana-bezruchenko@yandex.ru

Abstract

Importance. Society is witnessing a shift in models of family relations, a growing popularity of interests outside the family, and a deepening problem of intergenerational understanding. Demographic trends are characterized by a declining birth rate, later marriage and childbearing, and a predominance of small and single-generation families. The aim of the research is to identify the conceptual foundations of traditions and value systems within the Russian family. These foundations can be used to shape student preparation for family life and to inform their strategic decisions about starting a family.

Materials and Methods. General scientific methods are used: historical-retrospective, axiological, systematization of traditions and value relations.

Results and Discussion. The conceptual foundations of family traditions and value systems have been defined: a patriarchal family structure; multigenerational and large families; the priority of the family's spiritual life; the importance of child-rearing; respect for elders; mutual assistance and support. The values of the traditional family have been identified: faith, spiritual connection, care for loved ones, the inviolability of marriage, parental love, duty towards the older generation, motherhood, fatherhood, respect for parents and commemoration of ancestors, patience, obedience, trust, respect, diligence, loyalty, chastity, and forgiveness.

Conclusion. Traditions can provide value-based guidance for new generations. The value system is a fundamental element of culture, forming its spiritual foundation and determining its needs and interests. The primary source for transmitting values to new generations through traditions is the family. In state family policy, family values and traditions are proclaimed absolute priorities.

Keywords: family, Russian family, family values, family traditions, value relations, family relations, conceptual foundations of the family

Funding. The materials of the publication are prepared as part of the state assignment on the topic: "A study of students' willingness to make strategic decisions in a changing cultural and educational environment" (FRRS-2023-0012).

Author's Contribution: T.E. Bezruchenko – research concept, collecting and analysing the material, writing – original draft preparation.

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

For citation: Bezruchenko, T.E. (2025). The conceptual foundations of traditions and value relations in the Russian family. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 690-705. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-690-705>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Приоритет семьи и семейных ценностей в России объявлен Указом Президента Российской Федерации о проведении Года семьи¹. В этом документе приоритетами государственной семейной политики на современном этапе являются: утверждение традиционных семейных ценностей и семейного образа жизни; возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании; создание условий для обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, повышения авторитета родителей в семье и обществе и поддержания социальной устойчивости каждой семьи. Таким образом, государственной стратегией Российской Федерации предусматривается опора на институт семьи как на фундаментальную ценность, опирающуюся на традиционные принципы. Утверждается, что защита института традиционного брака и семьи, основанного на духовных и нравственных ценностях, является основополагающей для российского общества и его стабильности.

Современная семья претерпела значительную трансформацию, что обусловлено многообразными историко-политическими, социальными и культурными изменениями в обществе. В то же время некоторые из этих изменений вызывают серьезные сомнения в их приемлемости и противоречат фундаментальным принципам человеческой природы².

Вопросы, связанные с семьей, семейными ценностями и традициями, всегда занимали и продолжают занимать важное место в обществе. Аксиологические основы традиций и ценностных отношений в русской семье в своих работах развивали такие исследователи, как И.А. Лыкова и А.А. Майер [1],

Н.В. Летова [2; 3], Г.А. Борщевский [4], Н.В. Кроткова и Т.Р. Орехова [5], Н.Ю. Мочалова и С.В. Ольховикова [6], Н.А. Романович [7], С.В. Мерзлякова, М.Г. Голубева и Н.В. Бибарсова [8; 9], Д.М. Ковба [10], О.Н. Безрукова [11], И.Б. Назарова [12], И.Н. Трошкина [13], М.А. Кашина [14], О.А. Плоцкая [15], И.В. Копченова [16] и др.

Актуальность изучения концептуальных основ традиций и ценностных отношений в русской семье связана в первую очередь с важностью благополучной семьи для общества, так как семья выступает хранителем духовно-нравственных смыслов и ценностей, основой воспитания подрастающего поколения, рождения и закрепления социальных норм и стереотипов поведения. На современном этапе наблюдаются изменения в общественном укладе. С трансформацией общества меняются подходы к пониманию семейных ценностей, происходит расширение свободы человека, появляются различные формы семейных отношений, растет интерес индивида к среде за пределами семейного окружения. Актуальность связана со сложностью демографической ситуации в России, необходимостью решения проблем взаимопонимания поколений, целями социальной и демографической политики страны, необходимостью приобщения молодежи к осмыслению семейных ценностей, важностью сохранения и укрепления взаимного доверия и поддержки внутри семейного союза. Важнейшей задачей остается сохранение и укрепление взаимного доверия и поддержки внутри семейного союза. Кроме того, актуальность изучения темы связана с задачами государственной семейной политики в Российской Федерации, основой которых является поддержка, укрепление и защита семьи как фундаментальной основы российского общества.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Использовались общенаучные методы.

1. Историко-ретроспективный метод, это метод исторического исследования, который заключается в последовательном проникно-

¹ О проведении в Российской Федерации Года семьи: Указ Президента Российской Федерации от 22.11.2023 № 875 // Президент России: офиц. сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49978> (дата обращения: 26.04.2025).

² Дюльдина Ж.Н. Семейные ценности и традиции как основы основ российского общества и государства // Власть. 2013. № 11. С. 97-100. <https://elibrary.ru/rlytad>

вении в прошлое с целью выявления концептуальных основ традиций и ценностных отношений в русской семье. Данный метод позволил показать причинно-следственные связи и закономерности развития ценностных отношений в русской семье.

2. Аксиологический метод исследования, который рассматривает семейные ценности как значимый фактор в жизни человека. Он позволил анализировать семейность в качестве ценностного ориентира общества, позволяющего удовлетворять общественные и семейные потребности человека, решать задачи гуманистической педагогики. Также в исследовании историко-педагогического процесса формирования ценностных отношений в семье применен аксиологический подход, который акцентирует внимание на изучении концепции автора в контексте базовых ценностей, характерных для русской семьи.

3. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической и специальной литературы по теме исследования, изучение нормативно-правовых документов, обобщение и систематизация научных данных, сравнение, анализ и обобщение опыта.

4. Метод систематизации традиций и ценностных отношений в русской семье. С помощью метода систематизации упорядочена информация и обоснованы концептуальные основы традиций и ценностных отношений в русской семье для реализации инновационных форм и технологий подготовки студентов к семейным отношениям.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ философско-педагогических взглядов российских мыслителей позволяет выделить основополагающие принципы, на которых строятся семейные традиции и ценностные отношения. Данные принципы наиболее полно отражают ключевые направления развития проблемы семейного воспитания в контексте традиционной отечественной педагогической культуры. Концептуальный подход – это подход от общего к частному,

обращение к стратегии, призванное получить настоящие, большие ответы на конкретные вопросы. Традиции – это особый мир бытия народа, его неиссякаемый духовный потенциал. Традицией и обычаем человек живет. Научить обычаю – значит научить жить. Традиции играют важную роль в формировании национальной идентичности, служа проявлением духовности народа. Наследие предков, воплощенное в обычаях и преданиях, является источником духовных ценностей для каждого члена общества.

Для поддержания своего существования общество нуждается в непрерывном воспроизводстве и соблюдении установленных образцов поведения. Традиция выступает в качестве эффективного механизма передачи накопленных культурных ценностей от одного поколения к другому. Традиции, будучи формой выражения ценностей, способствуют формированию ценностных ориентиров у молодых поколений.

Ценность – это идеал, благо, ядро мировоззрения. Система ценностей является фундаментальным элементом культуры, формируя ее духовную основу и определяя потребности и интересы как отдельных лиц, так и социальных групп. Она выступает мощным катализатором социального поведения и действий. Ценностные отношения – это относительно устойчивая и избирательная ориентация человека на совокупность материальных и духовных благ, идеалов необходимых для удовлетворения потребностей жизнедеятельности. Таким образом, ценностные отношения выражают направленность на определенные нормы и ценности. Динамика ценностных отношений имеет кризисные моменты, в течение которых происходит распад предыдущей системы ценностей и формирование новой. Все ценности, традиции и культура проверяются на стабильность временем. Культурные элементы признаются традиционными³, только в том случае, если они на

³ Агафонова Г.З. Духовно-нравственные традиции отечественного начального образования второй половины XIX – начала XX в. (на примере церковноприход-

протяжении длительного периода демонстрируют свою ценность для общества и пользу для индивида.

Первичным источником передачи ценностей новым поколениям через традиции выступает семья. Здесь важен принцип преемственности поколений, выражающийся в общении молодого поколения со старшим. Старшее поколение на Руси всегда стояло на страже традиций, обычаев и норм поведения, выражая тем самым общественное мнение. Общественное мнение выступало как социальный институт на Руси, выражающий голос народа, его отношение к различным событиям.

Под общественным мнением понимается способ существования массового сознания, в котором проявляется отношение различных групп людей к событиям и процессам действительной жизни, затрагивающим их интересы и потребности. В обобщенном виде понятие «общественное мнение» означает совокупность взглядов индивидов на определенную проблему; оценку – одобрительную или неодобрительную – публично демонстрируемых позиций и действий, выражаемых определенной частью общества или всем обществом. Общественное мнение формируется как под воздействием институциональных факторов (политических структур и социальных организаций), так и в результате спонтанных процессов, обусловленных жизненным опытом, традициями и текущими обстоятельствами. В любом случае этот процесс приводит к определенной регуляции поведения людей и социальных групп относительно выбора поддержки или неприятия определенных взглядов, ценностей и норм⁴.

Отечественные традиции сложились на основе православной веры, особенностях традиционного русского мироощущения, творческой культурно-исторической дея-

тельности народа и передавались в простонародье из поколения в поколение. Русская православная церковь на протяжении веков являлась хранительницей важнейших культурных и духовных ценностей русского народа, формируя основу его единения и сплоченности⁵. Церковь и общественность контролировали соблюдение традиций и образа жизни русского народа. Традиционно, в процессе жизнедеятельности, в нашей стране общественное мнение играло важное значение. И дворянин, и крестьянин жили с оглядкой на общепризнанные правила поведения. Крестьяне зависели от общины и соседей, дворяне – от норм и образцов поведения, принятых в их сословии. Человек, нарушающий существующие нормы, традиции, ценности, осуждался, считался ущербным, высмеивался, был отрицательным примером. Так, например, относились к лентяям, пьяницам, распутным, неженатым, скупым и неотзывчивым людям, нарушающим церковные устои и обычаи.

В России традициям и ценностям отводится важнейшая роль, они всегда составляли базис нашей жизнедеятельности. Русские традиции пропитаны верой – православием. Каждый россиянин корнями связан с духовным опытом русского общества. И.А. Ильин отмечал: «...Россия дала нам религиозно живую, религиозно открытую душу. Издревле и изначально русская душа открылась Божественному и восприняла его луч; и сохранила отзывчивость и чуткость ко всему значительному и совершенному на земле... Православие научило нас освящать молитвою каждый миг земного труда и страдания: и в рождении, и в смерти; и в молении о дожде, и в окроплении плодов; и в миг последнего, общего, молчаливого присеста перед отъездом, и в освящении ратного знамени... и в короновании царя, и в борьбе за единство и свободу отчизны. Оно научило нас желанию

ских школ): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2006. 22 с.

⁴ Ларионова М.В. Испанский газетно-публицистический дискурс: искусство информации или мастерство манипуляции? Москва: МГИМО, 2015. 327 с. <https://e.lanbook.com/book/65783>

⁵ Агафонова Г.З. Духовно-нравственные традиции отечественного начального образования второй половины XIX – начала XX в. (на примере церковноприходских школ).

быть святою Русью...»⁶. Использование народного названия «Святая Русь» свидетельствует о возвышенном религиозном сознании и специфической, присущей русскому народу вере⁷. Дух есть то, что связывает личность человека со всем человечеством, его культурой и историей.

Особое значение для понимания русской души и ее веры имеют произведения Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского. Например, Ф.М. Достоевский весь в народной стихии, он исследовал и ярко изобразил в своих произведениях кризис уединившийся личности, видя единственное спасение человечества в соборности. Принцип соборности тесно связан с понятием духовности, это, прежде всего, духовное единение индивидуумов. Соборность исторически свойственна нашему Отечеству. Она в трудные минуты жизни страны помогала сплотить людей различных классов и сословий для достижения общей цели. В крестьянском обществе индивидуальность была тесно связана с коллективом. Человек рассматривался как неотъемлемая часть общины и семьи, а не как изолированная единица. Для русского крестьянина было свойственно чувство принадлежности к роду, семье и коллективу, что доминировало над стремлениями к индивидуализму⁸. Идея соборности пропитана высоким патриотизмом народа.

В XVIII–XIX веках наблюдался процесс отхода от традиционных национальных основ воспитания в дворянских кругах. Произошла ассимиляция западноевропейских культурных норм. Это отразилось на статусе, образовании, стиле жизни и одежде женщин-дворянок. На первый план вышли занятия, свойственные светскому обществу: торжест-

ва, танцевальные и музыкальные вечера, флирт и кокетство. Появилась тенденция к понижению приоритета семейных ценностей, таких как ведение домашнего хозяйства и воспитание детей. Этот период характеризовался разрушением традиционных семейных устоев в высшем обществе и господством нравственного и бытового хаоса⁹.

В начале XIX века Россия столкнулась с рядом ключевых событий, таких как война 1812 г., восстание декабристов. Данные исторические события способствовали укреплению национального самосознания и выработке новой модели поведения, присущей как мужчинам, так и женщинам. Мыслители и педагоги XIX века стали считать формирование личности, способной к духовному росту и служению Отечеству и государству, главной целью воспитания. Постепенно становится очевидным несоответствие образа жизни и семейных устоев дворянства, сложившихся в эпоху петровских реформ, духу русского народа. Крестьянство оставалось самым многочисленным сословием, наиболее сохранявшим традиции семейной жизни. Так, крестьянство сыграло ключевую роль в трансляции ценностных установок и признаков традиционной русской семьи последующим поколениям. В соответствии с христианскими ценностями, присущими им с рождения, женщины посвящали себя семье и домашнему хозяйству. Дети воспитывались в атмосфере высоких нравственных ценностей, таких как честь и добродетель. Члены семьи, объединенные общими жизненными целями, формировали гармоничную и благополучную общность¹⁰.

В XVIII – начале XX века представители философской и педагогической наук строили свои педагогические принципы на религиозности как основе традиционной культуры и народности как проявлении национальной самобытности. Они считали, что православная вера в сочетании с устоявшимися семей-

⁶ Русская идея: сборник произведений русских мыслителей / сост. Е.А. Васильев. Москва: Айрис-пресс, 2002. 521 с.

⁷ Агафонова Г.З. Духовно-нравственные традиции отечественного начального образования второй половины XIX – начала XX в. (на примере церковноприходских школ).

⁸ Сказко А.С. Трансформация концепта «семья» в культуре России: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2005. 22 с.

⁹ Там же.

¹⁰ Левашиов П. О воспитании девиц в духе истинно христианском (1866). Москва: Самшит-издат, 2004. С. 20.

ными и общинными традициями должна являться основой семейного воспитания. Разработка целостного подхода к воспитанию привела к пониманию необходимости интеграции передовых идей западноевропейской педагогической культуры с отечественными педагогическими традициями. Данный синтез способствовал формированию уникальной национальной системы духовно-нравственного воспитания¹¹.

Как справедливо замечает К.Д. Ушинский, русская культура отличается своей спецификой: она не богата на разработку строгих законов и правил, однако «тем более находим мы в ней элементов родственной любви. Какая-то особая теплота, задушевность, сердечность отношений, не допускающая мысли об эгоистической отдельности одного лица от другого, составляет отпадную черту характера славянской семьи. Трудно выразить в словах, ... то особенно светлое нечто, что рождается в душе нашей, когда мы вспоминаем теплоту родимого семейного гнезда. До глубокой старости остаются в нас какие-то задушевные связи с той семьей, из которой мы вышли. Нам как-то трудно представить себе, что эти связи уже разорваны навсегда, и это глубокое семейное чувство пробуждается в нас по временам...»¹². Российская культура характеризуется рядом уникальных особенностей, которые отличают ее от западноевропейской. Проводя сравнительный анализ менталитета русского народа с другими этносами, К.Д. Ушинский подчеркивает его исключительность и отсутствие аналогий в мировом контексте. В частности, он отмечает различия в семейных ценностях и моделях поведения между российскими и западными семьями, так как в западных семьях «нет той безыскусственности, той глубины и сердеч-

ности отношений, которые существуют между мужем и женою, родителями и детьми, братьями и сестрами и даже ближайшими родственниками во всякой сколько-нибудь порядочной славянской семье»¹³. Для «патриархального сердца славянина» неприемлемы те холодные, сдержанные, «невысказывающиеся в этих условно приличных отношениях, разумно рассчитанных, пожалуй, весьма полезных, но неприятных» для нас, «которые мы замечаем в семействах иностранцев, живущих у нас, и в семейных романах западных писателей»¹⁴. «В этих семействах каждый член пользуется большею самостоятельностью, чем у нас; взаимные права и обязанности высказались яснее; но именно, может быть, потому больше холода, больше рассчитанности в словах и поступках. У нас права и обязанности в семействе определены очень плохо, и всякого рода возникающие вопросы решаются не столько по семейному кодексу, сколько по внушению непосредственного, глубоко коренящегося чувства»¹⁵. Большое внимание в исследовании русской семьи и личности педагог уделяет народному языку. «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни»¹⁶. Язык – душа народа.

Такой же позиции придерживается В.В. Зеньковский, представляя следующие характерные характеристики духовного облика личности на Руси: «глубокая искренность, тесная связь доброго расположения сердца и поступков; разумность всех жизненных проявлений, презрение к неразумным, животным проявлениям низшей части естества; жизненная установка на самопожертвование, на служение общим целям, как служение Богу, Отечеству и ближним; эстетическое отношение к миру, стремление к

¹¹ Безрученко Т.Е. Традиции и ценностные отношения в русской семье // Российский научный журнал. 2009. № 4 (11). С. 144-149. <https://elibrary.ru/kxyauh>

¹² Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. Москва: Просвещение, 1968. С. 318.

¹³ Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании... С. 666.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Там же.

красоте и гармонии во всем»¹⁷. Итак, православные учения и традиции крестьянской общины оказали глубокое влияние на формирование некоторых ключевых черт российского национального характера. К ним относятся чувство солидарности и взаимопомощи, преобладание духовных ценностей над материальными, умеренность в потребностях и стремлениях, а также развитое чувство долга и ответственности. Эти качества, по мнению педагогов, составляют основу народного нравственного идеала.

В христианстве семья занимает доминирующее положение, как экономический и нравственный фундамент праведной жизни. Характерной чертой русской культуры является многопоколенная патриархальная семья, объединяющая представителей трех поколений. Члены семьи, будучи прямыми потомками общего предка, проживали совместно и владели общим имуществом. Во главе семьи стоял старший мужчина. Семейные отношения строились на основе четкой иерархии, где младшие члены семьи подчиняются старшим, женщины – мужчинам, дети – родителям. Участие в решении семейных вопросов принадлежало исключительно мужчинам, возглавляемым главой семьи. Женщины занимали подчиненное положение, выходя замуж и переходя в другую семью, где им надлежало проявлять уважение и терпение ко всем ее членам¹⁸. Жена по отношению к мужу должна была «благодушно переносить суровость и все странности его характера, поддерживать падающие силы его духа, разнообразить и возвышать его радости, содействовать просвещению ума и сердца детей своих, управлять домом, насаждать вокруг себя дух мира, согласия и любви»¹⁹. Она должна терпеть все беды, так как ее «страданиями искупается семейное благо»²⁰. Супру-

га благочестивая, «с умом и сердцем образованным», направит своего мужа «ко всему высокому и прекрасному, хотя бы он имел склонности совсем тому противоположные»²¹. Мужчины должны были проявлять к своим женам мудрость, любовь и заботу, внимательно выслушивая их мнение. В случае кончины главы семейства, руководство переходило к старшему из замужних сыновей, а затем по принципу старшинства к следующим братьям. До брака отношения основывались на благочестии и целомудрии. Иеромонах Порфирий отмечает, что благочестие – это и есть цель христианского воспитания девочек и главный предмет их обучения. Под благочестием он понимает такие добродетели, как скромность, кротость, смирение, покорность, веру, готовность к любым поворотам в жизни, целомудрие²². В православии целомудрие рассматривается как девственность и чистота, не только внешняя, но и внутренняя. Потеря целомудрия становилась трагедией жизни, равной потере чести, ибо это затрудняло или вообще делало невозможным замужество.

О роли родителей в добрачный период и после святитель Феофан Затворник пишет так: «Наконец, воспитанное дитя должно пристроить: дочь отдать прилично замуж, сыну достать место или вставить в порядок жизни, к какому его готовили»²³. При выборе супруга или супруги обращали внимание на препятствия для заключения брака, существующие в Церкви. Есть нормы брака, человеческие и религиозные, нарушение которых заканчивается большой бедой и жизненной драмой. Поэтому церковь не разрешалась неравными по возрасту браки. Нежелательной считается и разница в образовании и воспитании. Этот фактор часто становится причиной напряженности в семье. Образованный и воспитанный супруг не будет находить удовлетворения с необразованной и грубой супругой, и наоборот. А это значит, что между

¹⁷ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Москва: Изд-во Свято-Владимир. Братства, 1993. 233 с.

¹⁸ Безрученко Т.Е. Традиции и ценностные отношения в русской семье.

¹⁹ Леваиов П. О воспитании девиц в духе истинно христианском (1866). С. 11.

²⁰ Там же.

²¹ Там же. С. 14.

²² Там же. С. 14-15.

²³ Затворник Ф. Начертание христианского нравоведения. Москва, 1998. С. 496-497.

женой и мужем нет того, что должен представлять собой брак – взаимопонимания и общности, а отсюда недалеко до разочарования и неверности. Не разрешаются браки в близком родстве. Причина вот в чем: существующие генетические и моральные узы между родственниками являются незыблемыми и могут быть нарушены возникновением между ними супружеских отношений²⁴. Но главное здесь то, что нарушается религиозная норма жизни – заповедь, запрещающая кровосмешение, и потому – это тяжкий грех. Брак между близкими родственниками оказывает негативное влияние как на здоровье потомства, так и на благополучие супругов. Одним из наиболее частых последствий таких браков является бесплодие и больные дети. Не желательны также браки между людьми, находящимися в духовном родстве. Древняя благочестивая традиция запрещает браки между крестными родителями и крестниками, а также между двумя восприимчиками одного ребенка. Имея в виду христианскую задачу брака, Церковь запрещает вступление в брак с неверными и с инославными.

Опасно соблазняться материальным достатком будущей невесты или будущего жениха. Это – старое заблуждение, которое критиковали уже в древности. «Кто взял богатую жену, – возмущался святитель Иоанн Златоуст, – тот взял себе более госпожу, чем жену. Если жены и без того бывают исполнены гордости и склонны к честолюбию, то, когда и то будет им прибавлено, как они могут быть сносными для супругов? А кто взял жену равную по состоянию или беднейшую, тот взял себе помощницу и сотрудницу, внес в дом все блага, потому что нужда и бедность располагают ее беречь своего мужа и во всем слушаться его... и устраняет всякий повод к несогласию, вражде, гордости и оскорблению, а, напротив, делается союзом

мира, единодушия, любви и согласия»²⁵. Нередко молодые люди соблазняются только внешностью, ищут красивую наружность и обращают мало внимания на внутренние душевные качества, воспитание, религиозность, и за это потом горько расплачиваются. В своем увлечении они забывают очевидную вещь – красота обманчива и скоро проходит. Многие из красивых женщин и мужчин бывают своевольны, завистливы, пусты и легкомысленны. Поэтому для счастливой семейной жизни важно увидеть в человеке особенность характера, своеобразие души, сердечную глубину.

Большую помощь в выборе будущего спутника или спутницы жизни оказывали родители своими советами и большим жизненным опытом. Однако нельзя было навязывать детям своих решений, так как христианский брак строится на обоюдном согласии жениха и невесты вступить в него. Поэтому окончательный выбор делают сами молодые люди. Прежде чем вступить в брак жених и невеста должны были обязательно получить благословение родителей.

Считалось, что хорошего жениха или хорошую невесту надо вымолить, христиане верили, что добрый брак невозможен без помощи Божьей. «Добрый супружеством, – учит Феофан Затворник, – благословляет Бог. Потому будь благочестив, предан Богу, уповая молись, чтобы Он Сам послал тебе другую половину, Ему угодную и спасительную тебе. Ища супружеского союза, не предполагай дурных целей: будь-то страстное блаженство, или корысть, или тщеславие, но одну цель, которую определил Бог – взаимную помощь во временной жизни ради вечной, во славу Бога и благо других. Когда нашел, прими как дар Божий, с благодарностью Богу, с любовью и почтением к этому дару»²⁶. Семья – это крест, семейная жизнь –

²⁴ Христианская добродетель целомудрия и чистоты: по учению святых отцов и подвижников православной церкви / ред. Г.И. Шиманский. Москва: Даниловский благовестник, 1997. 470 с.

²⁵ Златоуст И. Творения святого отца нашего Иоанна Златоуста, архиепископа Константинопольского, в русском переводе: в 10 т. Т. 3: в 2 кн. Кн. 1. Санкт-Петербург, 1897. Репринт. С. 230-231.

²⁶ Затворник Ф. Начертание христианского нравоучения. Москва, 1998. С. 490.

крестоношение. Супружеская жизнь – это не легкий крест, и всякому желающему пронести его с честью Бог дает и силы и средства.

Начальным моментом существования христианской семьи является церковный брак. Перед венчанием и жених и невеста исповедовались и причащались, соблюдая перед этим пост в течение, как минимум, трех дней. Это необходимо для того, чтобы приступить к Таинству венчания с чистой совестью перед Богом. До совершения Таинства брака жених и невеста должны взять благословение на брак у родителей и духовника. Перед венчанием родители молодых благословляли своих детей святыми иконами. Родители крестили иконами своих детей, давали поцеловать им святые образа, преподавая, таким образом, свое родительское благословение на брак. Венчание – это таинство Церкви, в котором Бог подает будущим супругам, при обещании ими хранить верность друг другу, благодать чистого единодушия для совместной христианской жизни, рождения и воспитания детей.

В христианской традиции важным обрядом является крещение новорожденного, включающим его в Церковь и дарующим ему благодатную поддержку Церкви. Крестный родитель выступает как поручитель ребенка, отвечая за него во время обряда и беря на себя ответственность за духовное воспитание в будущем. Крестный должен быть верующим человеком, осознающим свою ответственность за формирование христианских ценностей у крестника. Его задача – поддерживать тесное общение с ребенком, помогать родителям в его воспитании и постоянно молиться за него.

Упомянув о важнейших семейных обрядах, совершаемых в русской православной семье, необходимо остановиться на обязанностях мужа и жены. Муж призван любить свою супругу самоотверженно и неизменно, подобно любви Христа к Церкви, готовясь жертвовать собой ради нее. Жена, в свою очередь, должна проявлять любовь и повиновение мужу. Важно отметить, что власть мужа, признанная церковным учением, не

является привилегией, а служит выражением его ответственности. Такая взаимосвязь любви, уважения и долга способна преодолевать жизненные трудности, сглаживать различия в характерах, внешности и индивидуальных особенностях супругов. «Трудно самому одному устоять в союзе крепком и спасительном. Нити естества рвутся – благодать же непреодолима. Самонадеянность опасна везде, тем более здесь. Потому смиренно, с постом и молитвою, приступи к Таинству»²⁷, – советовал намеревающимся вступить в брак святитель Феофан Затворник.

Церковный брак налагает на супругов определенные священные обязательства. Любовь выступает фундаментом семейных отношений и в контексте брака приобретает сакральный, освященный Богом характер. Взаимная любовь опирается на такие ключевые принципы, как верность супругов и взаимная забота. Истинное чувство любви характеризуется терпением, состраданием, честностью, отсутствием зависти и гордыни, а также развитым чувством долга. Как ранее отмечалось, понятие совесть тесно связано с верой и через веру с общественностью, которая является контролирующей силой принятых норм и правил поведения данного общества. Совесть дает знать человеку о нарушении им нравственности, указывает на неправильность поступка. Она также голос Божий в душе человека, подсказывает ему о соблюдении библейских заповедей.

В православной семье любовь перерастает в любовь духовную, к Богу. В духовной любви нет места эгоизму и такому инстинкту, как сексуальное влечение, объект которого – удовлетворение. Плотские отношения являются самоцелью, не имея никакого отношения к настоящей любви. Но духовная любовь супругов не отвергает близких отношений, напротив, они являются обязанностью супругов и их цель – рождение потомков. В супружескую любовь христиан, как известное слагаемое, входит любовь страстная, связанная с свойственным каждому че-

²⁷ Затворник Ф. Начертание христианского нравов учения. С. 648-650.

ловеку естественным тяготением к другому полу, но она никогда не имеет такого значения и силы, как в брачных союзах неверующих. Такая взаимная любовь отличается особенной силой привязанности, всеобъемлющей верности и взаимного уважения. Так христианство осватило, возвысило и преобразило брачный союз. Гармоничные супружеские отношения, основанные на любви, благоприятно сказываются на ребенке. Как отмечал Феофан Затворник, основным принципом благополучного семейного союза является взаимная любовь. Личность, способная любить, уже обладает даром гармонии, умением разумно распределять приоритеты между материальными и духовными потребностями, ставя на первое место ценности человеческих отношений, творчество, самосовершенствование и постоянное развитие²⁸. Следовательно, в контексте православной традиции духовная составляющая семейных уз ориентирована на стремление к Богу и достижение соединения с вечностью.

В православной семье главная цель заключается в успешном зачатии и воспитании потомства. Для супругов приоритетными ценностями выступают воспитательные функции. Воспитание рассматривается как ключевой аспект, важный для общества и государства, так как от качества подготовки подрастающего поколения зависит будущее страны. В связи с этим семья признается основополагающим элементом человеческого существования и колыбелью культуры. Ведущей силой воспитательного процесса является любовь как движущая сила, а также поведение родителей, опирающееся на их жизненный опыт. Так, П.Ф. Каптерев придавал особое значение воспитанию детей в семье посредством личного примера родителей. Он считал, что отец и мать должны осознавать свою непрерывную роль в воспитании, понимая, что дети учатся не только на словах и преднамеренных действиях, но и на

²⁸ Затворник Ф. Спасение в семейной жизни: по письмам святителя Феофана Затворника. Санкт-Петербург: Шпиль, 2002. С. 15.

поведении, отношении к труду, жизни и окружающим людям²⁹.

Супружеские пары несли ответственность за воспитание своих детей в соответствии с христианскими принципами. Они обязаны были обеспечить духовное развитие детей и нести бремя ответственности за их нравственное становление. В рамках ценностной системы, формируемой религиозным подходом к воспитанию, приоритетными становятся следующие добродетели: уважение, смирение, скромность, застенчивость, миролюбие, великодушие, искренность, доброта, сострадание, готовность оказать помощь, терпение, трудолюбие, предприимчивость и бодрость духа, религиозность. Главной обязанностью детей считается проявление глубокого почтения к родителям, любви и согласия с ними, послушания и уступчивости.

В основе межличностных отношений между поколениями в крестьянской среде лежал принцип глубокого уважения к старшим: родителям, дедам, прадедам и всем старикам общины. Уважительное отношение к родителям и старшему поколению являлось фундаментом русской большой семьи. Следует отметить, что, начиная с XVIII века, а особенно в XIX веке, наблюдалось некоторое ослабление авторитета старших. Тем не менее, общественное мнение резко осуждало проявления неуважения к представителям старшего поколения. Крестьянская мораль и все нормы поведения требовали безусловного уважения родителей на протяжении всей их жизни. По достижении совершеннолетия дети были обязаны заботиться о своих родителях в старости, обеспечивать им достойное содержание, а также всегда проявлять почтение и повиновение. К числу важнейших обязанностей детей относилось погребение родителей и поминание их памяти³⁰.

²⁹ Смирнов В.В. Православные традиции семейного воспитания в России второй половины XIX – начала XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2007. 24 с.

³⁰ Громыко М.М. Мир русской деревни. Москва: Молодая гвардия, 1991. 269 с. <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=46792>

Семья представляет собой более сложную структуру, чем просто союз родителей и детей. В ней могут играть существенную, а порой и скромную роль бабушки и дедушки, а также другие родственники. Независимо от того, проживают ли они совместно с семьей или нет, их воздействие на развитие детей не следует недооценивать. Известный педагог К.Д. Ушинский в своих трудах, посвященных семейным отношениям, придавал огромное значение роли бабушек и дедушек в воспитании внуков. Он характеризовал пожилых людей, обладающих инстинктивным пониманием и опытом воспитания, как «природных русских педагогов». Бабушки и дедушки (прародители), после родителей, являются для ребенка самыми близкими людьми. Их отношение к внукам основано на искренних чувствах, лишено корыстных мотивов и расчетов, являясь истинно бескорыстным. Много примеров почитания стариков в русской литературе: в произведениях Л.Н. Толстого «Старый дед и внучек» и «Война и мир», И.С. Тургенева «Отцы и дети», К.Г. Паустовского «Телеграмма».

Таким образом, даже краткий обзор различных аспектов традиционной семейной жизни на Руси раскрывает перед нами чрезвычайно сложный мир представлений, обычаев и взаимоотношений. Знания о нравственных устоях народного семейного бытия постепенно утрачиваются, в связи с этим необходимо их поддерживать и развивать.

Традиционная русская народная педагогика развивалась на основах православной культуры, источником которой являлось Священное Писание. Священное Писание, святоотеческое наследие, труды православных и светских педагогов, философов и психологов позволяют выявить основы ценностных отношений в русской семье.

Существенное значение имеют моральные ориентиры, формирующиеся на протяжении веков в сознании народа, а также авторитет старшего поколения в обществе. Поэтому крайне важно знакомить молодое поколение с традициями русской культуры. Изучение различных аспектов народной культуры

России должно быть систематическим, чтобы полученные знания имели практическую ценность для подрастающего поколения. В противном случае, русские народные традиции и культура останутся лишь теорией, без понимания роли национального наследия в формировании личности и их практического применения и распространения.

ВЫВОДЫ

Таким образом, в результате анализа концептуальных основ традиций и ценностных отношений в русской семье можно сделать ряд выводов:

– общество не может существовать без воспроизводства традиций и следования определенным образцам деятельности. Традиции в русской семье являлись незыблемыми нормами поведения, обычаями и взглядами, передаваемыми по наследству. Они служили основой семейного единства, обеспечивая чувство стабильности, доверия и взаимной заботы. Соблюдение традиций внушало членам семьи чувство ответственности друг перед другом и мотивировало на самоотверженное служение общим интересам. Сама по себе традиция является способом передачи молодым поколениям сложившихся культурных ценностей. Традиции, как форма ценностей, могут осуществлять ценностное ориентирование новых поколений;

– ценность – это идеал, благо, ядро мировоззрения. Система ценностей представляет собой фундаментальный элемент культуры, формируя ее духовную основу. Она определяет потребности и интересы как отдельных индивидов, так и социальных групп, являясь одним из ключевых факторов, мотивирующих социальное поведение и действия людей. Семья осуществляет функцию сохранения и передачи духовных и нравственных ценностей, являясь основополагающим институтом воспитания молодежи. Она играет ключевую роль в формировании и закреплении общепринятых социальных норм и стандартов поведения;

– первичным источником передачи ценностей новым поколениям через традиции выступает семья. Здесь важен принцип преемственности поколений, выражающийся в общении молодого поколения со старшим. Старшее поколение на Руси всегда стояло на страже традиций, обычаев и норм поведения, выражая тем самым общественное мнение. Традиционно, в процессе жизнедеятельности, в нашей стране общественное мнение играло важное значение. Общественное мнение выступало как социальный институт на Руси, выражающий голос народа, его отношение к различным событиям. Церковь и общественность через семью контролировали соблюдение традиций и образа жизни народа;

– крестьянская семья сыграла основную роль в формировании ценностей и черт традиционной русской семьи и их передачи последующим поколениям. Семья в русской культуре ассоциировалась с высшей нравственной ценностью, сферой реализации любви, стремлением к совершенству, целостности, полноте бытия, продолжением рода. Православные традиции крестьянской общины сформировали следующие черты российского национального характера: развитое чувство солидарности и взаимопомощи, а также установка на приоритет духовных ценностей над материальными благами, неприязнительность в отношении земных благ, а также развитое чувство долга и ответственности;

– основными ценностями в русской семье выступают православная вера, христианские заповеди, родительское и церковное благословение, обряды венчания и крещения, отцовство и материнство, пример и почитание родителей, забота о старших, родных и близких, семейное воспитание, нерасторжимость супружеского союза, терпение и послушание, взаимное доверие и уважение, трудолюбие, справедливость, гостеприимство, память предков, преданность и верность, прощение, целомудрие, неиссякаемая любовь. Цель брака – благословенное продолжение рода и воспитание на благо Родине. Основой семейных отношений является лю-

бовь. Любовь в православной семье перерастает в духовную любовь к Богу и всему живому;

– мыслители считали (Ф. Затворник, Н.И. Новиков, В.В. Зеньковский, К.Д. Ушинский и др.), что необходимо соединить педагогику с религией, только тогда воспитание даст истинные плоды. Цель семьи, по их мнению, – духовное единение, рождение и духовное воспитание детей, конечной целью которого является духовное единение с родиной и государством;

– анализ семейных традиций и ценностных отношений позволил выделить следующие концептуальные основы русской семьи: приоритет коллективного над индивидуальным; взаимодействие трех поколений; включение всех домочадцев в домашний труд и ведение совместного хозяйства; преемственность поколений; уважение и почитание старших; соблюдение родительского авторитета; взаимная помощь и поддержка; семейное воспитание и социализация подрастающего поколения через пример родителей; семейные и религиозные праздники, обычаи и обряды; понимание семьи как основы общества; формирование таких качеств, как милосердие и доброта, трудолюбие и терпимость, любовь и забота, ответственность и желание поддержать и помочь нуждающемуся, совестливость. Сформировавшиеся на протяжении тысячелетий исторического развития русского народа, данные ценности являются неотъемлемой частью его социокультурного архетипа;

– в связи с неблагоприятными современными тенденциями в брачно-семейной сфере эффективным видится внедрение в семейные практики концептуальных основ традиций и ценностных отношений в русской семье. В контексте данной проблемы особое значение приобретает повышение уровня осведомленности молодежи в сфере семейных отношений. Необходимо предоставить им знания о различных моделях семейной жизни, современных подходах к распределению обязанностей и совместном ведении хозяйства, вопросах репродуктивного

здоровья и воспитания детей. Просветительская деятельность должна быть интегрирована во все этапы обучения, начиная с дошкольного возраста и продолжая до получения профессионального образования;

– исследование готовности студентов к принятию стратегических решений в изменяющемся культурно-образовательном пространстве в области подготовки к семейным отношениям видится с использованием концептуальной модели системы высшего образования. Концептуальная модель подготовки к семейным отношениям может быть разработана на основе традиций и ценностных отношений русской семьи. Разработка и вне-

дрение психолого-педагогических условий, направленных на подготовку студентов к семейным отношениям, представляет собой перспективное направление. К таким условиям относятся: формирование мотивации и стимулирование интереса у студентов к получению знаний о семье и семейной жизни; применение воспитательных воздействий и методов, способствующих гармонизации межличностных отношений и достижению успеха в семейной сфере; подготовка практических навыков и обеспечение возможности приобретения первоначального опыта принятия важных решений, связанных с выбором супруга.

Список источников

1. *Лыкова И.А., Майер А.А.* Систематизация традиций семейного воспитания: социально-педагогический классификатор // *Science for Education Today*. 2022. Т. 12. № 5. С. 200-224. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2205.11>, <https://elibrary.ru/elcnfi>
2. *Летова Н.В.* Традиционные семейные ценности как объект защиты государства, их значение в формировании духовно-нравственной основы российского общества // *Государство и право*. 2024. № 4. С. 159-166. <https://doi.org/10.31857/S1026945224040144>, <https://elibrary.ru/khdgwt>
3. *Летова Н.В.* Материнство и детство как основа семейной политики: современность и историческое наследие // *Государство и право*. 2023. № 3. С. 120-127. <https://doi.org/10.31857/S102694520024778-6>, <https://elibrary.ru/fddjvk>
4. *Борщевский Г.А.* Традиционные российские ценности и социальные практики: опыт эмпирической проверки // *Социологические исследования*. 2024. № 3. С. 57-70. <https://doi.org/10.31857/S0132162524030051>, <https://elibrary.ru/kuoobc>
5. *Кроткова Н.В., Орехова Т.Р.* Межвузовская научно-практическая конференция «Традиционные духовно-нравственные ценности как основа правового развития в XXI веке» // *Государство и право*. 2023. № 3. С. 188-200. <https://doi.org/10.31857/S102694520024824-7>, <https://elibrary.ru/izjfgf>
6. *Мочалова Н.Ю., Ольховикова С.В.* Трансформационный потенциал семейного мифа как механизма реконструкции традиционных семейных ценностей // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2024. № 79. С. 233-242. <https://doi.org/10.17223/1998863X/79/21>, <https://elibrary.ru/wvqdiv>
7. *Романович Н.А.* Представления молодежи о браке и семье // *Социологические исследования*. 2023. № 3. С. 135-140. <https://doi.org/10.31857/S013216250021750-8>, <https://elibrary.ru/pzplrl>
8. *Мерзлякова С.В.* Нравственные ориентации как фактор развития семейного самоопределения современных студентов // *Образование и наука*. 2022. Т. 24. № 6. С. 122-152. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-6-122-152>, <https://elibrary.ru/teuoww>
9. *Мерзлякова С.В., Голубева М.Г., Бибарсова Н.В.* Представления о материнстве в зависимости от нравственной ориентации личности юношей и девушек // *Национальный психологический журнал*. 2021. № 3 (43). С. 3-14. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0301>, <https://elibrary.ru/xzfmzq>
10. *Ковба Д.М.* Семья и семейные ценности в президентском дискурсе: содержание, анализ, дискуссия // *Россия и современный мир*. 2023. № 2 (119). С. 6-25. <https://doi.org/10.31249/rsm/2023.02.01>, <https://elibrary.ru/poutoz>
11. *Безрукова О.Н.* Отцовство в современной России: смыслы, ценности, практики и межпоколенческая трансляция // *Социологические исследования*. 2022. № 2. С. 94-106. <https://doi.org/10.31857/S013216250016970-0>, <https://elibrary.ru/gwbhim>

12. Назарова И.Б. Старшее поколение: особенности коммуникации с детьми // Народонаселение. 2024. Т. 27. № S1. С. 81-93. <https://doi.org/10.24412/1561-7785-2024-S1-81-93>, <https://elibrary.ru/svszvz>
13. Трошкина И.Н. Семейные ценности населения республик Южной Сибири в оценках алтайцев, тувинцев, хакасов (по данным социологического исследования 2022 г.) // Новые исследования Тувы. 2024. № 1. С. 166-183. <https://doi.org/10.25178/nit.2024.1.11>, <https://elibrary.ru/qmyuic>
14. Кашина М.А. Модели семьи и семейных отношений в государственных документах по семейной политике и в представлениях студенческой молодежи: точки соприкосновения и расхождения // Женщина в российском обществе. 2021. № 2. С. 47-64. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2021.2.4>, <https://elibrary.ru/bpimme>
15. Плоцкая О.А. Брачно-семейные отношения у народов европейского северо-востока России и Зауралья в XVII–XIX веках в обычном и позитивном праве // Былые годы. 2022. № 17 (3). С. 1064-1072. <https://doi.org/10.13187/bg.2022.3.1064>, <https://elibrary.ru/flrvtv>
16. Копченова И.В. Конференция «Концепт семьи в славянской и еврейской культурной традиции» // Славяноведение. 2020. № 3. С. 134-136. <https://doi.org/10.31857/S0869544X0009523-8>, <https://elibrary.ru/rioibw>

References

1. Lykova I.A., Maier A.A. (2022). Systematization of family education traditions: a socio-pedagogical classifier. *Science for Education Today*, vol. 12, no. 5, pp. 200-224. (In Russ.) <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2205.11>, <https://elibrary.ru/elcnfi>
2. Letova N.V. (2024). Traditional family values as an object of state protection, their significance in shaping the spiritual and moral foundations of russian society. *Gosudarstvo i pravo = State and Law*, no. 4, pp. 159-166. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S1026945224040144>, <https://elibrary.ru/khdgwt>
3. Letova N.V. (2023). Motherhood and childhood as a basis for family policy: modernity and historical heritage. *Gosudarstvo i pravo = State and Law*, no. 3, pp. 120-127. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S102694520024778-6>, <https://elibrary.ru/fddjvk>
4. Borshchevskii G.A. (2024). Empirical study of traditional Russian values and social practices. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no. 3, pp. 57-70. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S0132162524030051>, <https://elibrary.ru/kuoobc>
5. Krotkova N.V., Orekhova T.R. (2023). Interuniversity scientific and practical conference “Traditional spiritual and moral values as the basis of legal development in the 21st century”. *Gosudarstvo i pravo = State and Law*, no. 3, pp. 188-200. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S102694520024824-7>, <https://elibrary.ru/izjfeg>
6. Mochalova N.Yu., Olkhovikova S.V. (2024). Transformation potential of family myth as a mechanism of reconstructing traditional family values. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, no. 79, pp. 233-242. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/1998863X/79/21>, <https://elibrary.ru/wvqdiv>
7. Romanovich N.A. (2023). Youth and marriage: a transformation of values. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no. 3, pp. 135-140. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S013216250021750-8>, <https://elibrary.ru/pzplrl>
8. Merzlyakova S.V. (2022). Moral orientations as a factor of family selfdetermination development of modern students. *Obrazovanie i nauka = Education and Science Journal*, vol. 24, no. 6, pp. 122-152. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-6-122-152>, <https://elibrary.ru/teuoww>
9. Merzlyakova S.V., Golubeva M.G., Bibarsova N.V. (2021). Concept of motherhood as dependent on the moral structure of personality in young men and women. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, no. 3 (43), pp. 3-14. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0301>, <https://elibrary.ru/xzfmzq>
10. Kovba D.M. (2023). Family and family values in presidential discourse: content, analysis, discussion. *Rossiya i sovremennyyi mir = Russia and the Contemporary World*, no. 2 (119), pp. 6-25. (In Russ.) <https://doi.org/10.31249/rsm/2023.02.01>, <https://elibrary.ru/poutoz>
11. Bezrukova O.N. (2022). Fatherhood in modern Russia: meanings, values, practices and intergenerational translation. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no. 2, pp. 94-106. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S013216250016970-0>, <https://elibrary.ru/gwbhim>

12. Nazarova I.B. (2024). Older generation: features of communication with children. *Narodonaselenie = Population*, vol. 27, no. S1, pp. 81-93. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1561-7785-2024-S1-81-93>, <https://elibrary.ru/svszvz>
13. Troshkina I.N. (2024). Family values of the population of the Republics of Southern Siberia in the estimates of the Altaians, Tuvans, Khakass (according to the data of the sociological study of 2022). *Novye issledovaniya Tuvy = The New Research of Tuva*, no. 1, pp. 166-183. (In Russ.) <https://doi.org/10.25178/nit.2024.1.11>, <https://elibrary.ru/qmyuic>
14. Kashina M.A. (2021). Models of family and family relations in governmental documents of family policy and in the views of student youth: points of convergence and divergence. *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve = Woman in Russian Society*, no. 2, pp. 47-64. (In Russ.) <https://doi.org/10.21064/WinRS.2021.2.4>, <https://elibrary.ru/bpimme>
15. Plotskaya O.A. (2022). Marriage and family relations among the peoples of the European north-east of Russia and the trans-Urals in the 17th–19th centuries in customary and positive law. *Bylye gody*, no. 17 (3), pp. 1064–1072. (In Russ.) <https://doi.org/10.13187/bg.2022.3.1064>, <https://elibrary.ru/flrvtv>
16. Kopchenova I.V. (2020). Conference “The concept of family in the Slavic and Jewish cultural tradition”. *Slavyanovedenie*, no. 3, pp. 134-136. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S0869544X0009523-8>, <https://elibrary.ru/rioibw>

Информация об авторе

Безрученко Татьяна Евгеньевна, научный сотрудник кафедры психолого-педагогического образования, Мелитопольский государственный университет, г. Мелитополь, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0002-0419-7413>
tatyana-bezruchenko@yandex.ru

Поступила в редакцию 24.05.2025
Одобрена после рецензирования 21.08.2025
Принята к публикации 29.08.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Tatiana E. Bezruchenko, Research Scholar at Psychological and Pedagogical Education Department, Melitopol State University, Melitopol, Russian Federation.



<https://orcid.org/0009-0002-0419-7413>
tatyana-bezruchenko@yandex.ru

Received 24.05.2025
Approved 21.08.2025
Accepted 29.08.2025

The author has read and approved the final manuscript.



Об особенностях и способах оценивания качества урока по физической культуре школьников с расстройствами аутистического спектра

Елена Андреевна Уракова ^{*}, Алексей Анатольевич Шелехов ^{*}
ФГБОУ ВО «Национальный государственный Университет физической культуры,
спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург»
190121, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35
^{*}Адрес для переписки: alenaaura@mail.ru

Аннотация

Актуальность. В условиях современного мира, где стресс и малоподвижный образ жизни воспринимаются значительной частью общества как нормальные условия жизнедеятельности, вопросы сохранения здоровья и профилактики гиподинамии приобретают особую актуальность не только для относительно здоровых граждан, но и для лиц с отклонениями в состоянии здоровья, в частности, детей. Принято считать, что во многом вопросы гармоничного развития личности, укрепления здоровья, формирования мотивации к систематическим занятиям физической культурой и спортом позволяет решить урок физической культуры. Поскольку в настоящее время возрастает ценность уроков физической культуры, являющихся обязательным элементом системы школьного образования, то повышаются требования к качеству их планирования и содержания. Цель исследования – рассмотреть особенности и способы оценивания качества урока по физической культуре школьников с расстройствами аутистического спектра.

Методы исследования. Проведен анализ научной литературы и научных исследований, рассматривающих различные способы и методы оценивания качества уроков физической культуры, а также хронометрирование уроков физической культуры с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра с легкой умственной отсталостью.

Результаты исследования. Выявлены и обоснованы методы педагогического контроля, которые целесообразно использовать для управления процессом физического воспитания школьников с расстройствами аутистического спектра. Результаты проведенного хронометрирования уроков физической культуры первоклассников с расстройствами аутистического спектра с легкой умственной отсталостью выявили невысокие показатели общей и моторной плотности урока: показатели общей плотности урока в среднем составляют 77 %, моторной плотности урока – 56 %.

Выводы. Мониторинг качества уроков физической культуры позволяет оптимизировать процесс физического воспитания школьников с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: качество образовательного процесса, физическое воспитание, урок физической культуры, педагогический контроль, дети с расстройствами аутистического спектра

Финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Уракова Е.А., Шелехов А.А. Об особенностях и способах оценивания качества урока по физической культуре школьников с расстройствами аутистического спектра // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 706-715. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-706-715>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-706-715>

On features and ways of assessing the quality of physical education lessons for schoolchildren with autism spectrum disorders

Elena A. Urakova *, Aleksei A. Shelekhov 

Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, St Petersburg
35 Dekabristov St., Saint Petersburg, 190121, Russian Federation

*Corresponding author: alenaaura@mail.ru

Abstract

Importance. In a world where stress and sedentary lifestyles have become the norm, the issues of health preservation and prevention of hypodynamia are becoming important not only for relatively healthy citizens but also for persons with disabilities, in particular children. It is generally believed that physical education lesson helps to solve the issues of harmonious development of a personality, health promotion and motivation to engage in systematic physical education and sports. Since the value of physical education lessons, which is a compulsory part of the school curriculum, is increasing, their quality should be given due attention. The purpose of the work is to consider the features and ways of assessing the quality of physical education lessons for schoolchildren with autism spectrum disorders.

Research Methods. The scientific literature and research studies reviewing different ways and methods of assessing the quality of physical education lessons have been analyzed. Timing of physical education lessons with primary school children with autism spectrum disorders and mild mental retardation was also carried out.

Results and Discussion. Methods of pedagogical control, which can be appropriately used to manage the process of physical education of schoolchildren with autism spectrum disorders, are identified and substantiated. The results of timing of physical education lessons for first-graders with autism spectrum disorders and mild mental retardation revealed low indicators of the overall and motor density of the lesson: the indicators of the overall density of the lesson average 77 %, and the motor density of the lesson is 56 %.

Conclusion. The physical education lesson's quality monitoring makes it possible to optimize the process of physical education of schoolchildren with autism spectrum disorders.

Keywords: quality of educational process, physical education, physical education lesson, pedagogical control, children with autism spectrum disorder

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: Urakova, E.A., & Shelekhov, A.A. (2025). On features and ways of assessing the quality of physical education lessons for schoolchildren with autism spectrum disorders. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 706-715. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-706-715>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Вопросы физического воспитания подрастающего поколения и населения планеты в целом не теряют своей актуальности. В условиях интенсивного темпа жизни современного человека становится все сложнее придерживаться принципов здорового образа жизни и просто минимизировать негативные последствия интенсификации всех сфер деятельности человека, за исключением двигательной, чему потворствует столь стремительная цифровизация и изменения геополитической и социально-экономической ситуации в мире. Так, на сегодняшний день наиболее остро стоит проблема сохранения и укрепления здоровья не только относительно здоровых граждан, но и лиц с отклонениями в состоянии здоровья, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов [1].

Говоря о здоровье, стоит отметить, что его формирование, сохранение и укрепление во многом определяется окружающей средой. Поскольку речь идет о школьниках, то, помимо социальных институтов семьи и здравоохранения, важную роль в охране здоровья ребенка играет образование. В условиях ухудшения состояния здоровья детей вырисовывается не только потребность внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс, но и главным образом возрастает ценность уроков физической культуры, как обязательного компонента школьной программы физического воспитания [2–5]. Грамотно организованная учителем физической культуры деятельность обучающихся позволяет решать все задачи физического воспитания, тем самым содействуя гармоничному развитию личности ребенка с отклонениями в состоянии здоровья и без.

На сегодняшний день статистические данные свидетельствуют о не прекращаю-

щемся росте количества детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Данное расстройство определяют как нарушение нейropsychического развития, характеризующееся нарушением коммуникативных навыков, социального взаимодействия, поведенческими и двигательными стереотипиями [6]. Перечисленные нарушения в развитии значительно осложняют процесс социализации и интеграции детей с РАС в общество.

Исследования Л.К. Ахмедовой [7], М.В. Соловьевой и Д.В. Давыдова [8], О.В. Дыбиной [9] свидетельствуют о наличии определенной специфики в двигательном развитии детей с РАС, проявляющейся в общей моторной неловкости, низком уровне физической подготовленности, скованности и напряженности при выполнении двигательных действий. Наблюдается низкий уровень развития двигательных навыков: дети не умеют ползать, вызывают затруднения прыжки на месте и в движении, бег приставным шагом и спиной вперед, метание мяча в цель и его последующая ловля и т. д. Развитие координационных способностей, как правило, характеризуется нарушением в способности к сохранению статического и динамического равновесия, сложностью в дифференцировке мышечных усилий, отсутствием ловкости и пластичности движений. Также дети с РАС достаточно быстро достигают эмоционального истощения – признака утомления нервной системы, проявляющегося в нервно-мышечных зажимах, истериках, неконтролируемой как внешней, так и внутренней агрессии.

В контексте работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья важно отметить, что наряду с традиционными для физической культуры задачами в процессе адаптивного физического воспитания реша-

ются задачи коррекционные, компенсаторные и профилактические – специфические задачи адаптивной физической культуры. Эффективность решения данных задач зависит от ряда факторов: учета специфики основного дефекта обучающихся, корректности адаптированной основной образовательной программы, компетентности учителя физической культуры, материально-технического оснащения спортивного зала общеобразовательного учреждения, наличия вспомогательного персонала (тьютора) и т. д.

В отношении детей с РАС образовательный процесс в рамках уроков физической культуры, как правило, строится по классической общепринятой структуре. При этом вышеперечисленные специфические проявления основного дефекта обуславливают необходимость внесения ряда организационных особенностей в данный процесс. Например, в своем исследовании М.В. Соловьева и Н.Ю. Мельникова использовали такие средства визуальной поддержки, как визуальное расписание и карточки альтернативной коммуникации PECS, зрительные ориентиры в спортивном зале (например, дополнительная напольная разметка), дополнительная стимуляция сенсорных систем, учитель выполняет роль живого образца для подражания, использование системы поощрений в форме действий, соотносящихся с двигательными стереотипиями, и т. д. [10].

Особенности организации и реализации процесса адаптивного физического воспитания детей с РАС, потребность государства и общества в создании условий, способствующих воспитанию здорового поколения граждан, ценность уроков физической культуры как фактора формирования культуры здоровья подрастающего поколения, – все это определило цель исследования, а именно, проанализировать способы оценивания качества урока и определить особенности данного процесса для оценивания урока физической культуры обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для достижения поставленной цели нами был проведен анализ данных научной литературы на предмет выявления существующих способов оценивания качества урока по физической культуре, а также целесообразность и показательность данных способов в отношении обучающихся с РАС.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В теории и практике физической культуры в целях управления процессом физического воспитания и его оптимизации широко распространено использование педагогического контроля, к основным видам которого относятся: педагогическое тестирование, педагогическое наблюдение, в том числе хронометрирование и пульсометрия. Поскольку педагогический контроль позволяет оценить качество и состояние образовательного процесса на уроке физической культуры, разберем каждый его вид в отдельности, а также рассмотрим особенности их применения в рамках практической деятельности с обучающимися с РАС [11].

Педагогическое наблюдение является одним из методов оценивания образовательного процесса в целом. Путем визуального наблюдения за деятельностью педагога можно судить о степени решения задач урока, целесообразности подбора средств и методов физического воспитания и обучения, организации работы обучающихся и т. д. Аналогичное наблюдение за деятельностью обучающихся на уроке физической культуры позволяет судить об уровне их вовлеченности в деятельность на уроке, об отношении к двигательной активности в целом, в частности, к содержанию школьной программы по данному учебному предмету, о взаимоотношениях внутри класса и т. д. [12]. Применительно к оценке качества урока физической культуры с детьми с РАС метод педагогического наблюдения имеет место быть. Однако

чтобы получить максимально объективные данные о деятельности учителя и ребенка на уроке, на наш взгляд, наблюдение должно осуществляться по заранее определенному сценарию, а также по протоколу, который определит границы анализируемой информации и позволит в некоторой степени избежать размытости и субъективизации в интерпретации полученных данных. Также мы полагаем, что в рамках педагогического наблюдения дополнительно можно отслеживать изменения психоэмоционального состояния ребенка с РАС, динамику его поведенческих и двигательных стереотипов.

Одним из объективных количественных методов оценки качества урока, дополняющим данные педагогического наблюдения, является хронометрирование, или, другими словами, определение общей и моторной плотности урока. Определение соотношения времени, затрачиваемого на различные виды деятельности в процессе урока (выполнение заданий/упражнений, слушание учителя, отдых, иные действия), дает возможность выявить имеющиеся недостатки в организации урока с последующим их устранением. Для получения достоверных данных при расчете моторной плотности урока важно помнить о различных аспектах, влияющих на ее величину, а именно: о задачах урока, разделе учебной программы, специфике основного дефекта и сопутствующих заболеваний, педагогическом опыте/стаже учителя [13; 14]. Данный метод может быть достаточно эффективным способом оценки качества урока физической культуры с детьми с РАС ввиду возможности сопоставления самоощущений учителя с количественными показателями распределения времени на выполнение упражнений и отдых. Результаты хронометрирования также можно использовать в целях рационализации двигательной активности обучающихся с РАС путем максимально возможной минимизации стереотипных нецелесообразных движений, или как минимум их компенсации.

В качестве дополнительного метода управления процессом физического воспита-

ния используют пульсометрию, определяющую реакцию сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку во время урока, и динамику этих реакций на протяжении всего урока. Сегодня, благодаря развитию цифровых технологий, контролировать физиологическую реакцию организма на нагрузку массово стало проще за счет использования фитнес-браслетов. Помимо этого, пульсометрия позволяет судить о наличии оздоровительного эффекта процесса физического воспитания [15]. Несмотря на показательность результатов пульсометрии, не стоит забывать об индивидуальной физиологической реакции организма на физическую нагрузку и условиях, в которых она реализуется, что в совокупности обуславливает определенные организационные моменты, сопутствующие процедуре проведения данного метода педагогического контроля. Речь идет о необходимости соотнесения результатов пульсометрии с данными педагогического наблюдения. Оценивая возможность проведения пульсометрии на уроке физической культуры детей с РАС, нам это кажется весьма затруднительным. Во-первых, особенности поведения ребенка с РАС очевидным образом лимитируют измерение частоты сердечных сокращений, будь то вручную или с помощью фитнес-браслета. Во-вторых, не всегда адекватные и предсказуемые поведенческие и эмоциональные реакции ребенка с РАС на те или иные действия затрудняют процедуру пульсометрии и ставят под сомнение интерпретацию результатов. В-третьих, находясь на учете у невролога, дети с РАС в рамках медикаментозной терапии принимают определенные препараты, что также может отражаться на работе функциональных систем. При этом перечисленные затруднения, на наш взгляд, не исключают возможности использования пульсометрии как метода оценки качества урока физической культуры детей с РАС.

Некоторые из рассмотренных способов оценивания качества урока физической культуры с детьми с РАС были экспериментально апробированы на базе Государственного

бюджетного общеобразовательного учреждения школы № 755 «Региональный центр аутизма» Василеостровского района Санкт-Петербурга. Для исследования были выбраны школьники младших классов, обучающиеся по адаптированной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра с легкой умственной отсталостью, вариант 8.3.

Педагогическое наблюдение проводилось по результатам видеосъемки уроков физической культуры, где также определялась общая и моторная плотность урока. На рис. 1 представлены показатели общей и моторной плотности уроков физической культуры обучающихся первых классов от первого года обучения до третьего. На протяжении двухнедельного педагогического наблюдения было проанализировано по шесть уроков в каж-

дом классе. Наполняемость во всех первых классах от 8 до 9 человек в соответствии с санитарно-эпидемиологическим требованиями к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Представленные на рис. 1 данные свидетельствуют о невысоких показателях плотности урока физической культуры. Известно, что общая плотность урока должна стремиться к 100 %, а моторная плотность изменяется в зависимости от направленности урока – в уроках совершенствования двигательных действий до 70–80 %; в уроках с преимущественно образовательной направленностью моторная плотность может находиться в пределах 50 % и ниже. Однако проведенное нами

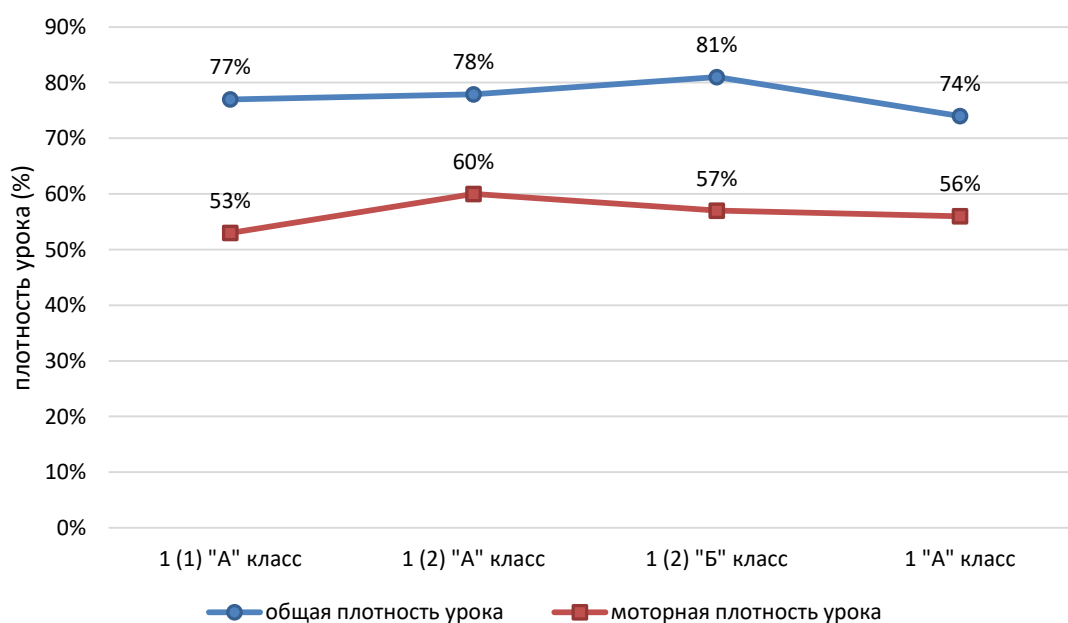


Рис. 1. Показатели плотности урока физической культуры младших школьников с РАС с легкой умственной отсталостью

Fig. 1. Indicators of the density of physical education lessons for primary school children with ASD and mild mental retardation

Источник: рассчитано и составлено авторами.

Source: calculated and compiled by the authors.

хронометрирование уроков первоклассников колеблется в диапазоне от 50 до 64 %, при этом направленность данных уроков – совершенствование. Безусловно, усредненные показатели плотности урока физической культуры нормально развивающихся школьников и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья не могут и не должны быть идентичными. Тем не менее, выявленные показатели общей и моторной плотности уроков физической культуры с детьми с РАС, на наш взгляд, являются недостаточными для решения задач физического воспитания. Так, в работе с детьми с РАС применяют организационный прием – ожидание своей очереди для выполнения задания, сидя на гимнастической скамейке. Это объясняется особенностями поведенческой сферы детей и как следствие трудностями их организации. Но в то же время дети сидят на скамейке в среднем от 2 до 5 минут за урок, когда выполнение упражнения/задания занимает у них от 30 секунд до одной минуты.

Результаты педагогического наблюдения позволили также выявить ряд проблем в организации уроков физической культуры с детьми с РАС. Например, проведение комплексов общеразвивающих упражнений по показу (дети с РАС выполняют упражнения в основном по подражанию) затрудняет возможность срочной коррекции деятельности обучающихся со стороны учителя, что в определенной степени влияет на их двигательную компетентность.

Решение перечисленных проблем нам видится в разработке и реализации методики адаптивного физического воспитания школьников с расстройствами аутистического спектра с легкой умственной отсталостью, предусматривающей уточнение существующих организационно-педагогических условий реализации именно групповых занятий физическими упражнениями и оптимизацию процесса планирования деятельности педагога. Так, мы предполагаем повысить общую и моторную плотность урока физической культуры не за счет повышения вариативности средств физического воспитания, а наоборот –

за счет повышения вариативности способов организации и выполнения физических упражнений. Например, при организации проведения разминки на месте рекомендуется привлекать к помощи учащихся, чьи действия нуждаются в коррекции и/или чья концентрация внимания значительно снижена, что влияет на результативность выполняемых упражнений. То есть учитель подзывает одного из учащихся к себе и выполняет упражнения с ним совместно посредством контактного метода овладения двигательными действиями. Если таких учащихся более одного на уроке, то следует поставить проводить разминку учащегося, чьи действия максимально приближены к эталонному выполнению. Учитель транслирует упражнения через этого учащегося, находясь за спинами детей. Так, учитель имеет возможность поочередно подходить к остальным учащимся и корректировать технику выполняемых ими физических упражнений.

ВЫВОДЫ

Результаты анализа данных научной литературы свидетельствуют о повышении ценности уроков физической культуры для детей в условиях жизни современного человека на фоне риска развития гиподинамии и ухудшения здоровья населения ввиду влияния на него различных неблагоприятных внешних факторов. Данный факт обуславливает необходимость повышения качества образовательного процесса, в том числе одной из основных форм физического воспитания – урока физической культуры. При этом нельзя с уверенностью сказать, что традиционный урок физической культуры в полной мере решает задачи физического воспитания, в том числе коррекционно-развивающие задачи в отношении детей с РАС.

Таким образом, ввиду особенностей практической деятельности с детьми с РАС при планировании и проведении уроков физической культуры логичным и целесообразным представляется контроль оценки качества урока посредством проведения промежу-

точного мониторинга. Для получения целостной картины о состоянии и соответствии урока образовательным потребностям и интересам самих обучающихся, о деятельности педагога,

об уровне вовлеченности детей в урок наиболее оптимально применение таких методов педагогического контроля, как педагогическое наблюдение и хронометрирование.

Список источников

1. Уракова Е.А., Шелехов А.А. О проблеме оценивания уровня физической подготовленности у детей с расстройствами аутистического спектра // Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) для инвалидов: теория и практика»: материалы 7 Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. Году семьи и сохранению традиционных семейных ценностей. Санкт-Петербург, 2024. С. 185-189. <https://elibrary.ru/buqxmnr>
2. Володько О.А. Проблема сохранения здоровья детей, подростков и учащейся молодежи в образовательных организациях // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж, 2021. С. 104-107. <https://elibrary.ru/ongryr>
3. Луканина С.Н., Семизарова Т.Н. Роль уроков физической культуры в сохранении и укреплении здоровья младших школьников // Наука и социум: материалы 14 Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. Новосибирск, 2020. С. 93-96. <https://elibrary.ru/zxdvjz>
4. Шабунова А.А., Короленко А.В., Нацун Л.Н., Разварина И.Н. Сохранение здоровья детей: поиск путей решения актуальных проблем // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2021. Т. 14. № 2. С. 125-144. <https://doi.org/10.15838/esc.2021.2.74.8>, <https://elibrary.ru/xabywv>
5. Батистов А.В. Формирование культуры здоровья младших школьников на уроках физической культуры // Теория и практика современной науки. 2021. № 1 (67). С. 405-409. <https://elibrary.ru/xhbogo>
6. Балашова В.Ф., Семиглазова Е.П. Социализация лиц с расстройствами аутистического спектра в условиях групповых занятий по адаптивной физической культуре // Балтийский гуманитарный журнал. 2023. Т. 12. № 4 (45). С. 13-16. https://doi.org/10.57145/27129780_2023_12_04_03, <https://elibrary.ru/discyd>
7. Ахмедова Л.К. Специфика организации работы с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра в области физического воспитания (на примере ДС № 44 «Золотой ключик» г. Нижневартовска) // Молодой ученый. 2018. № 23 (209). Ч. 5. С. 410-412. <https://elibrary.ru/xqgeip>
8. Соловьева М.В., Давыдов Д.В. Технология организации занятий адаптивной физкультурой для детей с РАС «Аут Фитнес» // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № S4. С. 17-25. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200402>, <https://elibrary.ru/qdvfdq>
9. Дыбина О.В. Коррекция психофизиологических особенностей детей 5–7 лет с расстройством аутистического спектра // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 2 (106). С. 38-43. <https://doi.org/10.24158/spp.2023.2.5>, <https://elibrary.ru/xkthcl>
10. Соловьева М.В., Мельникова Н.Ю. Организация физического воспитания младших школьников с расстройствами аутистического спектра // Вестник спортивной науки. 2021. № 2. С. 51-54. <https://elibrary.ru/sjxxem>
11. Салахова Л.И., Шарифуллина С.Р. Педагогический контроль как часть деятельности учителя физической культуры // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, информационные технологии: материалы Всерос. с междунар. уч. заоч. науч.-практ. конф. Казань, 2022. С. 188-192. <https://elibrary.ru/fsudnv>
12. Вольский В.В., Тарасенко А.А. Педагогический анализ урока // Вестник науки. 2022. Т. 1. № 11 (56). С. 55-63. <https://elibrary.ru/gnjfjk>
13. Селитреникова Т.А. Контроль организации учебного процесса в коррекционных школах-интернатах // Социально-экономические явления и процессы. 2014. Т. 9. № 6. С. 78-84. <https://elibrary.ru/sjkgzl>
14. Барабаш О.А. Оценка качества учебной работы в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 8. № 41. С. 145-150. <https://elibrary.ru/jxkqor>
15. Клейменова М.Д., Звягинцев П.Н., Кокоулина О.П. Инновации оперативного контроля на уроках физической культуры на примере легкоатлетических упражнений // Ученые записки университета им.

П.Ф. Лесгафта. 2023. № 3 (217). С. 231-234. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.03.p231-235>,
<https://elibrary.ru/laafga>

References

1. Urakova E.A., Shelekhov A.A. (2024). On the problem of assessing the level of physical fitness of children with autism spectrum disorders. *Materialy 7 Vserossijskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchyonnoi Godu sem'i i sokhraneniyu traditsionnykh semeinykh tsennostei «Vserossiiskii fizkul'turno-sportivnyi kompleks «Gotov k trudu i oborone» (GTO) dlya invalidov: teoriya i praktika» = Proceedings of the 7th All-Russian Scientific and Practical Conference Devoted to Family Year and saving Traditional Family Values “All-Russian Physical Culture and Sports Complex “Ready for Work and Defense” for the Disabled: Theory and Practice”*. St. Petersburg, pp. 185-189. (In Russ.) <https://elibrary.ru/buqxmnr>
2. Volod'ko O.A. (2021). The problem of preserving the health of children, adolescents and students in educational organizations. *Sbornik nauchnykh statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'e v sovremennom obshchestve» = Collection of Scientific Articles of International Scientific and Practical Conference “Physical Culture, Sports and Health in Modern Society”*. Voronezh, pp. 104-107. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ongryr>
3. Lukanina S.N., Semizarova T.N. (2020). The role of physical culture in the preservation and strengthening of younger schoolchildren health. *Materialy 14 Vserossijskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Nauka i sotsium» = Proceedings of the 14th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation “Science and Society”*. Novosibirsk, pp. 93-96. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zxdvjz>
4. Shabunova A.A., Korolenko A.V., Natsun L.N., Razvarina I.N. (2021). Preserving children's health: search for the ways of solving relevant issues. *Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz*, vol. 14, no. 2, pp. 125-144. (In Russ.) <https://doi.org/10.15838/esc.2021.2.74.8>, <https://elibrary.ru/xabywv>
5. Batistov A.V. (2021). Formation of health culture of primary school students in physical education classes. *Teoriya i praktika sovremennoi nauki*, no. 1 (67), pp. 405-409. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xhbogo>
6. Balashova V.F., Semiglazova E.P. (2023). Socialization of persons with autism spectrum disorders in group lessons in adaptive physical education. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, vol. 12, no. 4 (45), pp. 13-16. (In Russ.) https://doi.org/10.57145/27129780_2023_12_04_03, <https://elibrary.ru/discyd>
7. Akhmedova L.K. (2018). The specifics of the organization of work with children suffering from autism spectrum disorders in the field of physical education (on the example of KG No. 44 “Golden Key” in Nizhnevartovsk). *Molodoi uchenyi = The Young Scientist*, no. 23 (209), pp. 410-412. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xqgeip>
8. Solov'eva M.V., Davydov D.V. (2022). “AUT Fitness” – A technology for organizing classes on adaptive physical education for children with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, vol. 20, no. S4, pp. 17-25. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200402>, <https://elibrary.ru/qdvfdq>
9. Dybina O.V. (2023). Correction of psychophysiological characteristics of children 5–7 years old with autism spectrum disorder. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, no. 2 (106), pp. 38-43. (In Russ.) (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/spp.2023.2.5>, <https://elibrary.ru/xkthcl>
10. Solov'eva M.V., Mel'nikova N.Yu. (2021). Organization of physical education for primary school children with autism spectrum disorders. *Vestnik sportivnoi nauki*, no. 2, pp. 51-54. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sjxxem>
11. Salakhova L.I., Sharifullina S.R. (2022). Pedagogical control as a part of the activity of a physical education teacher. *Materialy Vserossijskoi s mezhdunarodnym uchastiem zaochnaya nauchno-prakticheskaya konferentsia «Fizicheskaya kul'tura, sport, turizm: nauka, obrazovanie, informatsionnye tekhnologii» = Proceedings of All-Russian Distant Scientific and Practical Conference with International Participation “Physical Culture, Sport, Tourism: Science, Education, Information Technologies”*. Kazan, pp. 188-192. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fsudnv>

12. Volskii V.V., Tarasenko A.A. (2022). Pedagogical analysis of lesson. *Vestnik nauki = Science Bulletin*, vol. 1, no. 11 (56), pp. 55-63. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gnjfjk>
13. Selitrenikova T.A. (2014). Control of the organization of educational process at correctional boarding schools. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy = Social-Economic Phenomena and Processes*, vol. 9, no. 6, pp. 78-84. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sjkgzl>
14. Barabash O.A. (2007). Assessment of the quality of educational work in a special (correctional) educational institution of the 8th type. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, vol. 8, no. 41, pp. 145-150. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jxkqor>
15. Kleimenova M.D., Zvyagintsev P.N., Kokoulina O.P. (2023). Innovations of operational control in physical education lessons (on the example of athletics). *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, no. 3 (217), pp. 231-234. (In Russ.) <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.03.p231-235>, <https://elibrary.ru/laafga>

Информация об авторах

Уракова Елена Андреевна, преподаватель кафедры теории и методики адаптивной физической культуры, Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0003-0167-3098>
alenaaura@mail.ru

Шелехов Алексей Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета образовательных технологий адаптивной физической культуры, Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-7860-7940>
a.shelehov@lesgaft.spb.ru

Для контактов:

Уракова Елена Андреевна
alenaaura@mail.ru

Поступила в редакцию 18.02.2025
Получена после доработки 08.07.2025
Принята к публикации 29.08.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Elena A. Urakova, Lecturer at Theory and Methodology of Adaptive Physical Culture Department, P.F. Lesgaft National State University of Physical Culture, Sport and Health, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0003-0167-3098>
alenaaura@mail.ru

Aleksei A. Shelekhov, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Dean of Educational Technologies of Adaptive Physical Education Faculty, P.F. Lesgaft National State University of Physical Culture, Sport and Health, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-7860-7940>
a.shelehov@lesgaft.spb.ru

Corresponding author:

Elena A. Urakova
alenaaura@mail.ru

Received 18.02.2025
Revised 08.07.2025
Accepted 29.08.2025

The authors has read and approved the final manuscript.



Торговый договор России с Персией 1717 г.

Марина Маратовна Имашева¹ , Рена Низамиевна Пирова² 

¹ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан»

420111, Российская Федерация, г. Казань, ул. Баумана, 20

²ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства»
367008, Российская Федерация, г. Махачкала, ул. Джамалутдина Атаева, 5

*Адрес для переписки: imaschewa@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. История российско-иранских отношений насчитывает не одну сотню лет, и на протяжении всего периода они играли важную роль в политической и экономической сферах нашего государства. В связи с этим очень важным представляется вопрос о том, как регулировались эти отношения в документах международно-правового характера.

Материалы и методы. Основным источником для проведения исследования стали документы из фондов Российского государственного архива древних актов. Эти документы освещают деятельность российской дипломатической миссии в Персии 1715–1718 гг. во главе с А.П. Волынским и заключенным в ходе нее в июле 1717 г. Торговым договором с Персией. Дневник посольства, текст самого договора, ратификационные грамоты составили источниковую базу исследования. В ходе проведения исследования нами были востребованы методы анализа сравнительно-исторический, системно-структурный, биографический.

Результаты исследования. В течение XVII века российско-персидские отношения испытывали серьезные противоречия, связанные с бурными внутри- и внешнеполитическими событиями в обоих государствах. В целом на фоне наличия общего врага – Османской Турции – произошло определенное политическое сближение двух государств. Но в экономической сфере для России существовал ряд проблем, которые она хотела бы разрешить в свою пользу. В частности, российское правительство не устраивало то, что в российско-персидской торговле через Астрахань доминировали купцы – подданные персидского шаха. Причем на территории России для армян и персов существовал режим наибольшего благоприятствования для осуществления этой торговли. В Персии же, наоборот, российское купечество подвергалось различным притеснениям, несправедливому пошлинному обложению, вымогательствам и т. п. Для решения этих проблем царем Петром I было отправлено посольство во главе с А.П. Волынским в 1715–1718 гг.

Выводы. Главным успехом дипломатической миссии А.П. Волынского стало подписание торгового договора между Россией и Персией в 1717 г. Договор был заключен на выгодных для России условиях, он был односторонним и содержал обязательства персидской стороны по обеспечению безопасной и выгодной торговли для российского купечества на территории Персии. Договор также привел к становлению российской консульской службы в Персии, что означало качественно новый этап в развитии межгосударственных отношений.

Ключевые слова: торговый договор, Персия, дипломатическая миссия, российское купечество, российско-персидская торговля, шахское правительство

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад авторов: М.М. Имашева – разработка концепции, сбор данных, согласие быть ответственным за все аспекты работы. Р.Н. Пирова – написание черновика рукописи, обоснование рукописи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Имашева М.М., Пирова Р.Н. Торговый договор России с Персией 1717 г. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 716-727. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-716-727>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-716-727>

The trade agreement between Russia and Persia in 1717

Marina M. Imasheva¹ , Rena N. Pirova² 

¹Tatarstan Academy of Sciences

20 Bauman St., Kazan, 420111, Russian Federation

²Dagestan State Institute of National Economy

5 Jamalutdin Ataev St., Makhachkala, 367008, Russian Federation

*Corresponding author: imaschewa@yandex.ru

Abstract

Importance. The history of Russian-Iranian relations dates back more than one hundred years and throughout the entire period they played an important role in the political and economic spheres of our state. In this regard, the question of how these relations were regulated in international legal documents is very important.

Materials and Methods. The main source are documents from the collections of the Russian State Archive of Ancient Acts. These documents cover the activities of the Russian diplomatic mission in Persia in 1715–1718, headed by A.P. Volynsky, and the Trade Agreement with Persia concluded during it in July 1717. The embassy's diary, the text of the treaty itself, and the instruments of ratification formed the source base of the study. In the research process we used methods of analysis, comparative-historical, system-structural, biographical.

Results and Discussion. During the 17th century, Russian-Persian relations experienced serious contradictions related to turbulent domestic and foreign policy events in both countries. In general, against the background of the presence of a common enemy, the Ottoman Turkey, there was a certain political rapprochement between the two states. But in the economic sphere, Russia had a number of problems that it would like to resolve in its favor. In particular, the Russian government was not satisfied with the fact that Russian-Persian trade through Astrakhan was dominated by merchants who were subjects of the Persian Shah. Moreover, there was a most-favored-nation regime in Russia for Armenians and Persians to carry out this trade. In Persia, on the contrary, the Russian merchants were subjected to various oppressions, unfair duties, extortion, etc. To solve these problems, Tsar Peter I sent an embassy headed by A.P. Volynsky in 1715–1718.

Conclusion. The main success of A.P. Volynsky's diplomatic mission was the signing of a trade agreement between Russia and Persia in 1717. The agreement was concluded on favorable terms for Russia, it was unilateral and contained the obligations of the Persian side to ensure safe and profitable trade for the Russian merchants in Persia. The agreement also led to the establishment of

the Russian consular service in Persia, which meant a qualitatively new stage in the development of interstate relations.

Keywords: trade agreement, Persia, diplomatic mission, Russian merchants, Russian-Persian trade, Shah's government

Funding. This research received no external funding.

Authors' Contribution: M.M. Imasheva – research concept, data collecting, agreeing to be responsible for all aspects of the work. R.N. Pirova – writing – original draft preparation, justification of the manuscript.

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

For citation: Imasheva, M.M., & Pirova, R.N. (2025). The trade agreement between Russia and Persia in 1717. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 716-727. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-716-727>

АКТУАЛЬНОСТЬ

К началу XVIII века российско-персидские отношения были достаточно стабильными, доброжелательными и взаимовыгодными. Центральным вопросом в этих отношениях всегда был вопрос о торговых отношениях между двумя странами. Ввиду того, что с середины XVI века главными и единственными торговыми воротами России на восток была Астрахань, находившаяся у впадения Волги в Каспийское море, основным торговым ее контрагентом стала Персия, владения которой в тот период располагались на южном и западном побережьях моря.

В 1558 г. после основания русской Астрахани русское правительство сразу же «озаботилось» организацией торговли по Волжско-Каспийскому пути, ведь она сулила значительные выгоды. Очевидно было, что русское купечество, практически не участвовавшее до этого в азиатской торговле, ввиду отсутствия у России выходов в азиатский регион и не знавшее особенностей восточной торговли, было не в состоянии сразу и массово в эту торговлю включиться. А вот азиатское купечество: среднеазиатское, персидское, армянское и индийское, эту торговлю хорошо освоило. В период, когда территория Нижнего Поволжья входила в состав Золотой Орды и Астраханского ханства, здесь также был центр международной торговли, и восточное купечество в нем активно участвовало.

Поэтому уже первые астраханские царские воеводы по указанию центральной власти делали все, чтобы привлечь в новый город восточных купцов. Сразу после постройки крепости были отведены для торга, а для купцов – места для постройки караван-сараяв, которые российская казна была готова выстроить и за свой счет. С течением времени эти караван-сарай, в которых торговцы останавливались по этноконфессиональному признаку, превратились в торговые национальные фактории – Гостиные дворы [1].

Одними из первых, кто прибыл для торговли в русскую Астрахань уже в 60–70-е гг. XVI века, были купцы из Персии – «кызыл-баши», которые были доброжелательно встречены местными властями. Ими был основан один из первых караван-сараяв, который уже в следующем, XVII веке, получил название Персидского (или Гилянского, по названию провинции Персии, с которой шла самая активная торговля) Гостиного двора. Это был целый комплекс жилых, торговых и складских помещений. Здесь были выстроены первые в городе мечети [2, с. 434]. То есть в целях привлечения персидских купцов астраханские власти даже допустили свободу вероисповедания, что в целом не было характерно для Российского государства. Исторически и Армянский Гостиный двор также был «персидским», так как купцы-армяне до 1730–1740-х гг. являлись подданными персидского шаха [3, с. 76].

С 1680-х гг. торговля через Астрахань между Россией и Персией стала регулярной, персидские поданные пользовались покровительством российских властей, которые были крайне заинтересованы в том, чтобы персидский шелк и другие товары и продавались в России, и шли через ее территорию в Западную Европу. Это приносило значительные выгоды российской казне. К тому же до поры персидские торговцы не испытывали никакой конкуренции со стороны российских купцов, это было выгодно казне персидской.

В это время сближению государств также способствовало наличие общего врага – Османской Турции, которая, с одной стороны, хотела вытеснить Россию из Поволжья и восстановить Казанское и Астраханское ханство, а с другой – вела с Сефевидской Персией нескончаемые войны за Закавказье и другие территории [4]. Во второй половине XVI века между Россией и Персией состоялось несколько обменов посольствами, обсуждалось заключение двустороннего договора, но Ливонская война и последовавший за смертью Ивана Грозного династический кризис помешали этим планам осуществиться.

В течение XVII века российско-персидские экономические связи развивались поступательно, но они сильно зависели от политических событий, которые происходили в обоих государствах. События Смутного времени нанесли серьезный удар по международному статусу Российского государства. А вот Персидская держава в это время, благодаря усилиям шаха Аббаса I, наоборот, укрепилась [5, с. 156]. Стране нужны были деньги, для восстановления в качестве одного из кредиторов в период правления Михаила Федоровича Романова рассматривалась и Персия. В связи с этим ко двору Аббаса I отправилось посольство во главе с Михаилом Тихановым. Дипломатические отношения были восстановлены [6, с. 69].

Несмотря на то, что в середине XVII века обозначилось российско-персидское соперничество на Северном Кавказе, переросшее даже в 1650–1651 гг. в прямое военное столкновение, отношения между двумя стра-

нами развивались, выгодными оставались торговые отношения. Не смогли их нарушить и поход «за зипунами» казаков под предводительством С.Т. Разина к побережью Персии, последовавшее затем крестьянское восстание и захват восставшими Астрахани [7, с. 76]. Кстати, шахское правительство даже не стало требовать от русских возмещения за причиненный разинцами ущерб.

С середины XVII века обмен посольствами между Россией и Персией становится вновь регулярным. На первое место в их работе постепенно выходят вопросы, связанные с развитием торговли. В этот период в российско-персидской торговле через Астрахань уверенно доминируют армяне – подданные шаха. Главный предмет торга – шелк-сырец. Для того чтобы оптимизировать торговлю, им в том числе и транзит через территорию России в страны Западной Европы (по пути Астрахань–Архангельск), при посредстве двух правительств персидско-подданными армянами была создана Джульфийская (Армянская) компания¹.

Но такое положение дел все более не устраивало российскую сторону, которая все больше была заинтересована в том, чтобы вся эта торговля перешла в руки «природных» русских купцов и способствовала в конечном итоге процветанию российской коммерции. Тем более что ко второй половине века в Астрахани уже сформировалась собственная русская купеческая корпорация, и члены ее были заинтересованы в том, чтобы российско-персидская торговля была уже в их руках со всеми возможными выгодами. Поэтому российские дипломаты все чаще во главу угла ставили вопросы, связанные с обеспечением торговых прав и интересов российских подданных на шахской территории.

Например, в 1658 г. в Москве в Посольском приказе состоялись переговоры бояр с послом персидского шаха Докулем Салиатом. Обсуждались различные вопросы, главными из которых были размеры таможенного обложения, условия обеспечения безопасно-

¹ Армяно-русские отношения в XVII в.: сб. документов. Ереван, 1953. С. 89-90.

сти торговли и передвижения купцов по территориям двух стран, гарантии невозможности уголовного преследования купцов по экономическим вопросам и т. д.²

В самой Персии появились два центра, в которых русские купцы осуществляли оптовую торговлю: Шемаха в Закавказье и Решт в провинции Гилян в Персии. И гарантий безопасности для торговли русских купцов правительство хотело прежде всего здесь. В 1664 г. шахские власти пошли навстречу, и в Шемахе и Реште были отменены пошлины для русских купцов, представительство русских купцов – Русский Гостиный двор получило здесь официальный статус.

Особо остро в конце XVII века стоял вопрос о пошлинном обложении, так как каких-либо определенных договоренностей вообще не существовало. Если в России в отношении персидского купечества с 1653 г. на основе норма Таможенного устава действовала единая пошлина в 5 % с цены товара, подтвержденная в основном затем и в Новоторговом уставе 1667 г.³, то в Персии царил полный произвол в сборе пошлин. Здесь величина обложения полностью была отдана на откуп чиновникам, которые в целях личной наживы могли брать и 5, и 10, и даже более процентов с русских купцов. Постоянно вымогались и «подарки» как привезенными товарами, так и деньгами. Естественно, что российское правительство было крайне заинтересовано в том, чтобы персидская сторона навела порядок и создала режим благоприятствования для торговли русских купцов на своей территории. В перспективе царским властям виделась идеальная картина, что вся российско-персидская торговля станет монополией русского купечества. Но достижение этого идеала было крайне затруднительным.

Дело в том, что отдельным вопросом стоял вопрос личной и имущественной безопасности для российских купцов на персид-

ской территории. Если в России персы и армяне, подданные шаха, находились под охраной закона и после подавления разинского восстания в условиях начального этапа становления абсолютистского государства практически ничем не рисковали, то в Персии русские подданные почти всегда торговали на свой страх и риск. Взятничество, которое процветало в обоих государствах, в Персии было наименьшим из зол. Хотя взятки, которые вымогались, здесь могли достигать огромной суммы, равной чуть ли не стоимости всего привезенного для реализации товара.

Вот как описывались такие случаи в российских «Претензиях» предъявленных главой российской дипмиссии А.П. Волынским шахскому правительству в 1717 г.: «...по-неже когда российские купцы приезжают с товарами своими в Гилян, тогда у них у досмотру товары выбирают, что потребно везиру и даруге, то берут у них купцов насильно и за тот товар денег им купцам не выдают и в пошлины того товару не зачитают. Также всегда с них купецких людей берут великие дачи и торговать заказывают, а своим купецким людям покупать товаров у них не велят, кроме того разве кто, что тайно купит... А пошлины с российских купцов берут в двое против басурманов, также и лавочные деньги... Также в Гиляне, когда какой басурман хотя напрасно побьет челом, то по челобитью оных российских людей безо всякого розыску оных бьют и в железзах и в тюрьмах держат и вымучивают у них деньги, также и басурманитца принуждают»⁴.

Нередки были случаи нападения на русских купцов на побережье Каспия и во внутренних провинциях Персии. Товары разграблялись, а людей пленные. Нередко они потом навсегда пропадали на невольничьих рынках Средней Азии и Турции. Грабили и разбивавшиеся у персидского побережья корабли с товарами, судовых работников и даже российских солдат, приставленных для охраны, также уводили в плен. От совершенного от-

² Армяно-русские отношения в XVII в.: сб. документов. Ереван, 1953. С. 15-16.

³ Российское законодательство X–XX вв. Законодательство периода становления абсолютизма. Москва, 1986. Т. 4. С. 117-136.

⁴ РГАДА (Российский государственный архив древних актов). Ф. 77. Оп. 3. Д. 10. Л. 14-15.

каза участвовать в торговле с Персией русских купцов останавливало только то, что приносила она баснословные барыши, доходившие до 500 %.

Вот в таком состоянии российско-персидские отношения находились к началу нового XVIII века. Как известно, для России это время стало началом новой, имперской, эпохи, начавшейся с масштабных реформ Петра I, затронувших все сферы российского общества. В числе многих задач, которые ставил перед собой российский царь, было и развитие мануфактурной промышленности, нуждавшейся в дешевом и качественном сырье, и политика меркантилизма, защищавшая отечественных производителей и отечественных предпринимателей. Актуальным был и вопрос о расширении границ государства, приобретения новых и оптимизации старых торговых путей. Так, на повестке оказался вопрос российско-персидских отношений, вылившийся в итоге в Персидский поход 1722 г.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Перед тем как начать военные действия, Петр I отправил в Персию посольство во главе с Артемием Петровичем Волынским, продлившееся три года (1715–1718 гг.). Волынскому были даны «Инструкции»⁵, в которых были сформулированы цели миссии. Прежде всего, это была «разведка» политического, экономического, географического положения Персидского государства. Но также была сформулирована задача выяснить перспективы развития российско-персидских торговых отношений, возможности участия в них российского купечества через создание для последнего особых привилегированных условий. Также предписывалось, что в случае достижения согласия по этому вопросу по возможности заключить договор с персидской стороной.

Два года, с большими остановками, добиралось посольство до шахского двора в Исфагане, по пути собирались сведения о

⁵ РГАДА. Ф. 77, 1715–1717 гг. Д. 1. Л. 46–52об.

ситуации в Иране, о жизни людей, географии, особенностях природы и фауны. И сегодня подробный дневник посольства А.П. Волынского, который составляет 1254 страницы текста (хранится в Российском государственном архиве древних актов), является востребованным источником по истории, этнографии, географии Сефевидского Ирана в период его упадка [8, с. 11].

Включены в текст дневника и «Претензии» к персидскому правительству о нарушениях правил торговли и торговых и личных прав российского купечества в Шемахе и Гиляне, собранные за 15 лет (1700–1715 гг.), состоявшие из 20 пунктов⁶. Передача документа эхтем девлету Фатх-Али Хану Дагестани, первому министру стало, по сути, началом переговоров о заключении торгового договора между двумя странами. Длительность они сравнительно недолго, полтора месяца. Хотя персидская сторона изначально вообще старалась уклониться от его заключения и долго не соглашалась на организацию аудиенции между Волынским и первым министром.

Изучение этих документов на основе использования общенаучных (анализа, дедукции) и специальных исторических (сравнительно-исторического, системно-структурного, биографического) методов позволило реконструировать историческую картину того, как происходила подготовка к подписанию документа, какие цели преследовали договаривающиеся стороны, процесс ратификации и иные аспекты, которые сопровождали появление Торгового договора между Россией и Персией в 1717 г.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Первый министр или эхтема давлет Фатх-Али Дагестани, управлявший Персидским государством в 1710-е гг. от имени безвольного шаха Хусейна Солтана, был опытным и хитрым восточным царедворцем, вполне понимавшим, что для Персии выгодно сохранять монопольное положение в рос-

⁶ РГАДА. Ф. 77. Оп. 3. Д. 10.

сийско-персидской торговле за персидским купечеством. Это обеспечивалось, прежде всего, сохранявшимися порядками, породившими произвол в отношении русских купцов. И персидское правительство их менять не очень хотело. Поэтому принять Волынского, который прямо заявлял, что прибыл в Персию по вопросу о плохом состоянии торговли, которая «обретается без всякого фундамента», а русское купечество подвергается всяческим притеснениям, о чем знали и сами персы⁷.

Вступая в переговоры с персами по поводу заключения мирного договора, глава российской миссии считал, что в его основу должен быть положен принцип равноправия сторон. Волынский объяснил эхтема девлету, что перед подписанием договора следует обговорить каждый пункт и только на основе взаимного согласия их вписать в документ. Также он оговорил свои ожидания, что после заключения договора, русским купцам в Персии, также как и персидским – в России, будет обеспечено быстрое рассмотрение властями, без волокиты, рассмотрение спорных ситуаций и недоразумений. Это был самый острый вопрос во взаимоотношениях двух стран⁸.

Фатх-Али Дагестани в свойственной ему манере, затягивая подписание трактата, объяснял А.П. Волынскому, что вообще не понимает, зачем нужен этот договор. Ведь есть же внутренние указы шаха и их вполне было достаточно, на его взгляд⁹. Но русский дипломат настаивал, что такой договор нужен обеим странам, а также ему лично, чтобы оправдаться перед царем о результативности своей поездки. Также персидский первый министр переживал, что он подпишет трактат как второе лицо в государстве, а вот А.П. Волынский ему по статусу явно уступает, и не будет ли в этом случае умаления его престижа и престижа шахской власти в целом. Все же, в итоге, подписать согласился. А вот содержание документа, в который рос-

сийская сторона считала необходимым внести вопросы о постройке православной церкви в Персии, о притеснениях русских купцов, о русских невольниках и т. п., казалось, первого министра мало интересовало. В итоге было предложено текст документа составить самому А.П. Волынскому и затем представить на подписание эхтема давлету¹⁰. В целом же было очевидно, что персидская сторона была заинтересована в затягивании переговоров.

Но неожиданно переговоры ускорились. С 1709 г. Персия находилась в состоянии затяжного военного конфликта с афганскими племенами, причем военные успехи были не на стороне Сефевидов¹¹. 16 июля 1717 г. в Исфагане стало известно о крупных поражениях персидских войск под Бахрейном и Гератом, 17 июля – о нападении узбеков на Мешхед, что подтолкнуло шахское правительство к скорейшему завершению переговоров с русскими и подписанию торгового договора¹².

28 июля состоялась пятая по счету встреча (конференция) российского посла А.П. Волынского и первого министра шахского правительства Фатх-Али Дагестани, на которой, наконец, персам были переданы составленные на фарси статьи (всего 21) предложенного к подписанию торгового договора¹³. А.П. Волынский назвал этот проект: «Пункты, которые я в конференциях предлагал, также потом и на письме поданные на персидском языке. Также в проект договора вошли ответы персидской стороны, названные «Резолюция шахова, что учинена против пунктов»¹⁴. А окончательный вариант ответа эхтема давлета назван был А.П. Волынским «Копия с ассекурации (обнадеживания) персидской стороны, данной чрезвычайному посланнику Артемию Волынскому о купечест-

¹⁰ Там же. Л. 259.

¹¹ История стран зарубежной Азии в средние века. Москва, 1970.

¹² РГАДА. Ф. 77. Оп. 1. 1715–1718. Д. 2. Л. 259, 267–267об.

¹³ РГАДА. Ф. 77. Оп. 1. 1717. Д. 1. Л. 1–7.

¹⁴ Там же. Л. 8–14.

ве (торговле) в 1717 году»¹⁵. Именно этот, последний вариант в Санкт-Петербурге был переведен Д.К. Кантемиром и опубликован после ратификации в России под названием «Договор, заключенный Российским посланником Волынским с Персидским Министром Эхтема Девлетом о торговле Российских купцов в Персии» [9, с. 274-278]. В 1830 г. он вошел в V том ПСЗ РИ.

Для российской стороны были очень важны в ходе переговоров четыре основных вопроса, которые раскрывались в тексте договора. Первый вопрос касался строительства православных церквей на территории Персии «для обеспечения» духовных нужд российских подданных. В принципе, в Персии, со времен шаха Аббаса I, установился режим веротерпимости [10], и эхтема давлет высказался в том духе, что если хотят строить – пусть строят, но тогда все русские купцы, став прихожанами церкви на территории Персии, пусть платят 10 % пошлину в шахскую казну, как платят и все мусульмане на содержание мечетей. Это вызвало несогласие А.П. Волынского, который справедливо заметил, что в России никаких налогов с мечетей и армянских церквей не взимается. В итоге решили оставить, но сделать в конце приписку «однако же сей пункт оставляется до иного времени»¹⁶.

Самым главным в договоре был второй вопрос, который касался непосредственно торговли русских купцов. А.П. Волынский добивался того, чтобы при покупке шелка-сырца – главной статьи персидского экспорта – русские купцы пользовались преимущественным правом. Но эхтема давлет внес поправку: «...чтоб им свободно и не запрещено было покупать как шелк-сырец, так и прочие товары, которые оне хотят». Если русские покупать будут «в первую очередь», то это нанесет урон интересам Персии, сюда перестанут приезжать торговцы из Турции и других стран. А пошлин ежегодно собирается с этой торговли в шахскую казну до 100

тыс. тюменей. А.П. Волынскому, однако, удалось включить в окончательный вариант дополнения, которое давало русскому купечеству определенные преференции: «дать позволение российским купцам, чтобы всегда, сколько могут и (сколько) похотят, купить шелка-сырца и прочего сколько вольны покупать, а возбранить им никто не будет» [9, с. 275].

Третий вопрос о невольниках также вызвал споры. А.П. Волынский настаивал на том, что все русские пленники, находившиеся в Персии, должны были быть возвращены на родину. Фатх-Али-шах, происходивший из знатного лезгинского рода [11], пытался свести все к вопросу о праве дагестанских феодалов грабить разбившиеся у западных берегов русские торговые корабли и уводить в плен находившихся на них людей. Также он уклонялся от определения сроков возвращения пленников, что на самом деле означало отказ от решения вопроса. Эхтем давлет согласился в перспективе издать указ о возвращении русских пленников, «кроме тех, которые сами не похотят». Было отказано также содействовать в отправке в Россию тем невольникам, которые через территорию Персии бежали из Турции, Крыма и других восточных государств¹⁷.

Вопрос четвертый касался обустройства и обеспечения безопасной торговли главной торговой пристани на Каспии в XVII–XVIII в. – Низовой (Низабат). Здесь шла оживленная торговля с российскими и английскими купцами, сюда в основном приходили корабли из Астрахани и здесь же очень часто русские купцы подвергались различным притеснениям, грабежу и даже физическим расправам [12, с. 37]. Территория эта контролировалась местными феодалами, слабо подчинявшимися центральной власти. И вот в отношении них глава посольства и просил навести порядок. В противном случае, он угрожал, что российские власти при помощи войск сами этот порядок наведут. Ну а для удобства торговли, считал А.П. Волын-

¹⁵ РГАДА. Ф. 77. Оп. 1. 1717. Д. 1. Л. 15-22об.

¹⁶ РГАДА. Ф. 77. Оп. 1. 1715–1718. Д. 2. Л. 276-277об.

¹⁷ Там же. Л. 281-281об.

ский, следует вообще устроить на западном побережье новую пристань, более удобную, чем Низовая, которая отличается еще и неудобством гавани и порта. Решать этот вопрос шахский министр отказался¹⁸.

30 июля 1717 г. эхтема давлет Фатх-Алихан Дагестани и русский посланник подписали торговый договор. Это было первое официальное двустороннее соглашение между двумя странами. Он состоял из десяти двойных статей (пунктов). Первая часть статьи представляет собой формулировку российской стороны, вторая – ответ-обязательство на нее первого шахского министра по принципу: «На п. 1. И по указу высокому поставлено...». Затем идет текст-обязательство.

Первые пункты договора касаются обеспечения беспрепятственной торговли российских купцов в Персии: исключения случаев принудительных обысков товаров, задержания на длительное время под вымышленными предлогами; свободный пропуск русских купцов в любые области Персидского государства; обеспечения шахской охраной купеческих обозов, передвигающихся по территории Персии, содействие в найме сопровождающих лиц из местных жителей; обеспечение безопасной и выгодной, по справедливым ценам, торговли в Шемахе, без вымогательств со стороны чиновников; свободный доступ к справедливому судопроизводству; обеспечение сроков исполнения обязательств по взаимным договорам между российскими и персидскими подданными и т. д.

Пункт 7 касался главного предмета иранской торговли – шелка-сырца. Российским подданным отныне «в страну Ширванскую, или в Гилян как придут, и хотя шелк покупать или на мену менять, судьи и начальники и другие в сем противности да не наносят и да пускают, сколько шелку сырцу и какого рода захотят, с обеих сторон по договору да покупают или на мену да меняют, и в страну Российскую да провозят».

¹⁸ РГАДА. Ф. 77. Оп. 1. 1715–1718. Д. 2. Л. 285–286.

Пункт 8 отменял практику разрешения споров между российскими и персидскими подданными при посредстве толмачей – подданных шаха, так как это каждый раз приводило к произволу и несправедливым решениям. Шах был не против теперь, чтобы от российской стороны в Шемахе кто-нибудь «для сего дела определится, и по состоянию его чина в почтении да будет». Таким образом, была заложена юридическая основа для становления российской консульской службы в Персии, чем петровское правительство не замедлило воспользоваться.

В пункте 9 было упорядочено взимание пошлин. Отныне с российских купцов было предписано брать те же пошлины, в размере 10 червонцев с одного вьюка, что и с торговавших персидских подданных – персов и армян. И пункт 10 под страхом наказания воспрещал отныне грабить купеческие корабли, разбившиеся у персидских берегов; также преследовать всех, кто посягнет на имущество или жизнь российского купца¹⁹.

По возвращении в Санкт-Петербург А.П. Волынский 29 января 1719 г. направил в Коллегию иностранных дел «Доношение» о необходимости ратификации торгового договора с Персией и назначении консула в Шемаху²⁰. Так как документ был подписан эхтема давлетом, первым министром шахского правительства, А.П. Волынский полагал, что ратификацию должен подписать канцлер Г.И. Головкин, как равный по рангу в Российском государстве. Канцлер согласился, и торговый договор между двумя странами был ратифицирован им от имени Петра I, а 1 июня 1719 г. в Персию был отправлен гонец Дмитрий Петричис с соответствующей грамотой под названием «Ратификация на обнадеживание, данное при дворе персидском Господину Волынскому о коммерции»²¹. Следует отметить, что в тексте ратификационной грамоты не содержалось ничего о взаимных обязательствах Российского государства. То есть договор 1717 г.

¹⁹ ПСЗ РИ-I. Т. V. № 3097.

²⁰ РГАДА. Ф. 77. Оп. 1. 1719. Д. 2. Л. 1.

²¹ РГАДА. Ф. 77. Оп. 1. 1719–1720. Д. 6. Л. 8-9об.

рассматривался российской стороной как односторонний и неравноправный, несмотря на все высказанные в Персии А.П. Волынским соображения о взаимности.

После долгого пути, 24 мая 1720 г. в Казвин к шаху с ратификационными грамотами прибыл русский гонец Д. Петричис. Он получил аудиенцию и ответную ратификацию. В знак особого благоволения шах подарил русскому царю слона, который через год оказался в Санкт-Петербурге²². Шахская ратификация была сдана Петричисом в Коллегию иностранных дел 2 декабря 1720 г. и переведена на русский князем Д.М. Кантемиром²³.

Сразу же после обмена ратификационными грамотами российское правительство поспешило реализовать пункт 8 на практике. 21 декабря 1720 г. в Персию был назначен российский консул при шахском дворе в Исфагане. Им стал участник миссии А.П. Волынского Семен Аврамов. Тогда же был назначен и вице-консул Алексей Баскаков, местом пребывания которого была определена Шемаха. В первой консульской экзекватуре повод для назначения был обозначен не как необходимость «надзирания» за незаконными действиями шахских властей в отношении российского купечества, а лишь устранение «непорядков и ссор» между ними²⁴, что в действительности же реальности не соответствовало. Консул и вице-консул получили право обращаться к шаху и к местному хану напрямую, если персидские власти не будут принимать никаких мер к соблюдению прав и безопасности российского купечества на своей территории²⁵.

Петр I со своей стороны высоко оценил заслуги А.П. Волынского в осуществлении дипломатической миссии в Персии и заключении торгового договора. Царь женил А.П. Волынского на своей двоюродной сест-

ре А.Л. Нарышкиной, произвел в полковники и генерал-адъютанты [13, с. 23] и назначил губернатором во вновь образованную Астраханскую губернию [14, с. 108].

ВЫВОДЫ

Таким образом, мы видим, что учреждение русского консульства в Персии, закрепленного в 8 статье торгового договора 1717 г., безусловно, стало большим успехом миссии А.П. Волынского, что высоко оценил русский историк В.А. Ульяницкий еще в XIX веке [15]. Известный специалист по истории международного права А.А. Зоннштраль-Пискорский указывал на шаткость юридических оснований и договора и консульской миссии [16, с. 110]. Но это было лишь начало двусторонних политических и экономических отношений договорного характера между Россией и Персией, которые получают дальнейшее развитие в мирных договорах XVIII и XIX века.

Кроме того, пусть пока только на бумаге, российскому правительству удалось добиться решения самых острых вопросов в области торговых отношений. Персидские власти зафиксировали свои обязательства по обеспечению безопасности, охраны личности и имущества российских купцов на своей территории. Был урегулирован вопрос пошлинного обложения, даны обещания предотвращать разбои и грабежи, случаи насилия со стороны представителей власти в отношении российских подданных. Некоторые важные вопросы, такие как строительство православных церквей, судьба русских невольников, А.П. Волынским так и не были решены.

Конечно, говорить о том, что персидские власти сразу же после ратификации стали выполнять все пункты договора, не приходится. Притеснения, вымогательства взяток, грабежи, к сожалению, продолжились. Но договор наметил те линии интересов в экономическом взаимодействии друг стран, которые будут обговариваться на переговорах двух стран в будущем и будут закреплены в

²² РГАДА. Ф. 77. Оп. 1. 1719–1720. Д. 6. Л. 29–30, 87, 88об.

²³ Там же. Л. 35.

²⁴ АВП РИ (Архив внешней политики Российской империи). Ф. 77. Оп. 77/1. 1720. Ч. 1. Д. 3. Л. 7.

²⁵ Там же. Л. 8–9.

новых договорах, следующий из которых будет заключен уже в 1724 г. в Санкт-Петербурге по результатам победоносного для России Персидского похода. И вопросы,

касающиеся торговли российского и персидского купечества, займут в нем одно из центральных мест.

Список источников

1. Имашева М.М. Гостиные Дворы в Астрахани в конце XVIII – I половине XIX в. как форма предпринимательства персидских купцов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 1 (31). С. 145-149. <https://elibrary.ru/tmepcr>
2. История Астраханского края / под ред. Н.М. Ушакова. Астрахань, 2000. 1119 с. <https://elibrary.ru/tektlb>
3. Кугрышева Э.В. История армян в Астрахани. Астрахань: Волга, 2007. 287 с. <https://elibrary.ru/qphnnp>
4. Садилов Н.А. Поход татар и турок на Астрахань в 1569 г. // Исторические записки. Москва, 1947. Т. 22. С. 132-166.
5. История Ирана / под ред. М.С. Иванова. Москва, 1977. 487 с.
6. Куканова Н.Г. Очерки по истории русско-иранских торговых отношений в XVII – первой половине XIX в. Саранск, 1977. 286 с.
7. Марков А.С. Забытые страницы. Москва, 1984. 240 с.
8. Власьев Г.А. Род Волыньских. Санкт-Петербург, 1911. 82 с.
9. Бушев П.П. Посольство Артемия Волынского в Иран в 1715–1718 гг. Москва: Наука, 1978. 291 с.
10. Blow D. Shah Abbas: The Ruthless King Who became an Iranian Legend. London, 2009. 456 p.
11. Babaie S., Babayan K., Baghdiantz-McCabe I., Farhad M. Slaves of the Shah: New Elites of Safavid Iran. London, 2004. 218 p.
12. Соймонов Ф.И. Описание Каспийского моря и чиненных на оном российских завоеваний, яко часть истории государя императора Петра Великого. Санкт-Петербург, 1763. 386 с.
13. Корсаков Д.А. Артемий Петрович Волынский и его «конфидененты». Санкт-Петербург, 1885. 38 с.
14. Lockhart L.L. The Fall of the Safavi Dynasty and the Afghan Occupation of Persia. Cambridge, 1958. 654 p.
15. Ульяницкий В.А. Русские консульства за границей в XVIII в. Москва, 1899. 203 с.
16. Зоннештраль-Писковский А.А. Международные торговые договоры Персии. Москва, 1931. 254 с.

References

1. Imasheva M.M. (2015). Astrakhan guest courts at the end of 18th - first half of 19th as a form of entrepreneurship of Persian merchants. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta = Science Vector of Togliatti State University*, no. 1 (31), pp. 145-149. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tmepcr>
2. Ushakova N.M. (ed.). (2000). *The History of the Astrakhan Region*. Astrakhan, AGPU Publ., 1119 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tektlb>
3. Kugrysheva E.V. (2007). *The History of Armenians in Astrakhan*. Astrakhan, Volga Publ., 287 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qphnnp>
4. Sadikov N.A. (1947). The March of the Tatars and Turks on Astrakhan in 1569. *Istoricheskie zapiski = Historical Notes*, vol. 22, pp. 153-164. (In Russ.)
5. Ivanov M.S. (ed.). (1977). *The History of Iran*. Moscow, 487 p. (In Russ.)
6. Kukanova N.G. (1977). *Essays on the History of Russian-Iranian Trade Relations in the 17th – First Half of the 19th Century*. Saransk, 286 p. (In Russ.)
7. Markov A.S. (1984). *Forgotten Pages*. Moscow, 240 p. (In Russ.)
8. Vlas'ev G.A. (1911). *The Volynsky Family*. St. Petersburg, 82 p. (In Russ.)
9. Bushev P.P. (1978). *Artemy Volynsky's Embassy to Iran in 1715–1718*. Moscow, Nauka Publ., 291 p. (In Russ.)
10. Blow D. (2009). *Shah Abbas: The Ruthless King Who Became an Iranian Legend*. London, 456 p.
11. Babaie S., Babayan K., Baghdiantz-McCabe I., Farhad M. (2004). *Slaves of the Shah: New Elites of Safavid Iran*. London, 218 p.

12. Soimonov F.I. (1763). *Description of the Caspian Sea and the Russian Conquests Made on It, as Part of the History of Emperor Peter the Great*. St. Petersburg, 386 p. (In Russ.)
13. Korsakov D.A. (1885). *Artemiy Petrovich Volynsky and his "Confidants"*. St. Petersburg, 38 p. (In Russ.)
14. Lockhart L.L. (1958). *The Fall of the Safavi Dynasty and the Afghan Occupation of Persia*. Cambridge, 654 p.
15. Ul'yanitskii V.A. (1899). *Russian Consulates abroad in the 18th Century*. Moscow, 203 p. (In Russ.)
16. Zonneshtral'-Piskorskii A.A. (1931). *International Trade Treaties of Persia*. Moscow, 254 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Имашева Марина Маратовна, доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Института истории им. Ш. Марджани, Академия наук Республики Татарстан, г. Казань, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-3602-5213>

Scopus Author ID: 57208645750

ResearcherID: V-5157-2018

imaschewa@yandex.ru

Пирова Рена Низамиевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры уголовного права и государственно-правовых дисциплин, Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-8408-7681>

pirova1969@mail.ru

Для контактов:

Имашева Марина Маратовна

imaschewa@yandex.ru

Поступила в редакцию 22.04.2025

Получена после доработки 04.07.2025

Принята к публикации 29.08.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Marina M. Imasheva, Dr. Sci. (History), Leading Researcher at Sh. Marjani Institute of History, Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-3602-5213>

Scopus Author ID: 57208645750

ResearcherID: V-5157-2018

imaschewa@yandex.ru

Rena N. Pirova, Cand. Sci. (History), Associate Professor of Criminal Law and State Law Disciplines Department, Dagestan State University of National Economy, Makhachkala, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-8408-7681>

pirova1969@mail.ru

Corresponding author:

Marina M. Imasheva

imaschewa@yandex.ru

Received 22.04.2025

Revised 04.07.2025

Accepted 29.08.2025

The authors has read and approved the final manuscript.



В.И. Невский и железные дороги советской России (1917–1922)

Николай Николаевич Петрыкин^{1,2} 

¹ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия им. В.М. Лебедева»
117418, Российская Федерация, г. Москва, ул. Новочеремушкинская, 69

²Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)
454080, Российская Федерация, г. Челябинск, пр-кт Ленина, 76
nnpetrykin@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Ход истории во многом определяется ролью личности, ее деятельностью в конкретных обстоятельствах. Чем масштабней личность, тем большее влияние она оказывает на дальнейшее развитие событий в стране и мире. Одним из переломных моментов отечественной истории стали события Октябрьской революции 1917 г. Непосредственным участником, а затем видным общественным и политическим деятелем советского государства был Владимир Иванович Невский. Занимая различные должности, он самым непосредственным образом был связан с железнодорожным транспортом. Исследование роли В.И. Невского в вопросах обеспечения безопасной деятельности железных дорог в период Гражданской войны позволяет по-новому взглянуть на значимые аспекты социально-политической жизни молодого советского государства. Цель исследования – оценить роль В.И. Невского в обеспечении правопорядка на железнодорожном транспорте в первые годы советской власти.

Методы исследования. Хронологический метод позволил уточнить события и явления с точки зрения их последовательности. На основе биографического метода с использованием архивных документов удалось сосредоточиться на изучении деятельности В.И. Невского, определить его роль и влияние на события первых лет становления советской власти в России. Историко-генетическим методом удалось последовательно обнаружить изменения изучаемой реальности в процессе ее исторического движения и в наибольшей мере приблизиться к воссозданию реальной истории обеспечения правопорядка на объектах железнодорожного транспорта. Сравнительно-историческим методом произведено сопоставление действий В.И. Невского с действиями других участников событий, что способствовало более взвешенной оценке его роли в обеспечении правопорядка на объектах транспорта. Структурный метод позволил систематизировать полученную информацию.

Результаты исследования. Рассмотрена роль личности В.И. Невского в обеспечении правопорядка на железнодорожном транспорте в первые годы советской власти. Выявлены закономерности, которые могут быть учтены в современных условиях.

Выводы. Сделан вывод о вкладе В.И. Невского в стабилизацию и развитие железнодорожного транспорта в первые послереволюционные годы, оценен его вклад в организацию и формирование принципов обеспечения правопорядка на железнодорожном транспорте.

Ключевые слова: железные дороги, правопорядок, транспорт, Владимир Иванович Невский, охрана, безопасность, Гражданская война

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад автора: Н.Н. Петрыкин – дизайн исследования, анализ исторических источников, исторический анализ, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Петрыкин Н.Н.* В.И. Невский и железные дороги советской России (1917–1922) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 728-740. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-728-740>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-728-740>

V.I. Nevsky and the railways of Soviet Russia (1917–1922)

Nikolay N. Petrykin^{1,2} 

¹The Russian State University of Justice (national research university)
69 Novocheremushkinskaya St., Moscow, 117418, Russian Federation

²South Ural State University
76 Lenin Ave., Chelyabinsk, 454080, Russian Federation

nnpetrykin@yandex.ru

Abstract

Importance. The course of history is largely determined by the role of the individual and their actions within specific circumstances. The larger the personality, the greater their influence on subsequent events in their country and the world. One of the pivotal moments in Russian history was the October Revolution of 1917. Vladimir I. Nevsky was an active participant in these events and later became a prominent public and political figure in the Soviet state. Holding various positions, he was directly involved in the railway sector. Studying Nevsky's role in ensuring the safe operation of railways during the Civil War offers a new perspective on significant aspects of the socio-political life of the young Soviet state. The aim of this research is to evaluate V.I. Nevsky's contribution to maintaining law and order on the railways in the early years of Soviet power.

Materials and Methods. The chronological method made it possible to clarify events and phenomena in terms of their sequence. Based on the biographical method using archival documents, it was possible to focus on the study of V.I. Nevsky's activities, to determine his role and influence on the events of the first years of the formation of Soviet power in Russia. Using the historical and genetic method, it was possible to consistently detect changes in the studied reality in the process of its historical movement and to come as close as possible to recreating the real history of law enforcement at railway facilities. A comparative historical method was used to compare the actions of V.I. Nevsky with those of other participants in the events, which contributed to a more balanced assessment of his role in ensuring law and order at transport facilities. The structural method allowed us to systematize the information obtained.

Results and Discussion. The role of V.I. Nevsky's personality in ensuring law and order in railway transport in the early years of Soviet power is considered. Patterns have been identified that can be taken into account in modern conditions.

Conclusion. The conclusion is made about the contribution of V.I. Nevsky to the stabilization and development of railway transport in the first post-revolutionary years, his contribution to the or-

ganization of law enforcement at railway transport facilities, to the formation of principles of law enforcement in railway transport is evaluated.

Keywords: railways, law and order, transport, Vladimir I. Nevsky, protection, security, Civil war

Funding. There was no funding for the study.

Author's Contribution: N.N. Petrykin – design research, analysis of historical sources, historical analysis, writing – original draft preparation.

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

For citation: Petrykin, N.N. (2025). V.I. Nevsky and the railways of Soviet Russia (1917–1922). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 728-740. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-728-740>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Говоря о прохождении нашей страной сложных и важных этапов своей истории, Президент Российской Федерации В.В. Путин особо подчеркнул значимость соотнесения задач, стоящих перед правоохранительными органами, с теми угрозами, которые возникают в условиях «навязанного вооруженного конфликта». Неизбежно возникают параллели событий Специальной военной операции и Гражданской войны и иностранной интервенции в первые годы советской власти, когда, по словам В.В. Путина, вся работа подчинена одной логике – достижению поставленных нами перед собой целей¹.

После прихода к власти большевиков перед советским правительством встала задача, связанная с необходимостью обеспечения правопорядка и безопасности на железных дорогах, когда по отношению к большевикам оппозиционно выступили эсеры и меньшевики во главе с Всероссийским исполнительным комитетом профсоюза железнодорожников (Викжелем) [1, с. 12]. От того, кто осуществлял контроль за движением поездов, во многом зависело будущее страны.

События октября 1917 г. стали поворотным моментом для дальнейшего хода российской истории и выдвинули в ряды советской власти яркую плеяду государственных

деятелей, таких как Нарком В.И. Невский². Изучение личности В.И. Невского и его влияния на обеспечение правопорядка на транспорте в первые годы советской власти позволит глубже понять важные аспекты становления системы охраны общественного порядка в условиях формирования советского государства. Такой подход позволит выявить закономерности, которые могут быть учтены в современных условиях, поскольку В.И. Невский в силу своих служебных обязанностей находился в центре событий, связанных с организацией безопасной деятельности железных дорог.

В.И. Невский был одним из тех политических и общественных деятелей начала XX века, кто умел ставить перед собой цели, умел подчинять единой логике работу общественных и государственных организаций. В октябре 1917 г. он был членом Петроградского военно-революционного комитета (ВРК) и руководил захватом большевиками петроградских железнодорожных вокзалов. С 21 февраля 1918 г. возглавил Всероссийскую междуведомственную чрезвычайную комиссию по охране железных дорог (ВМЧК), затем занимал должность заместителя Наркома, а с 25 июня 1918 г. по 17 марта 1919 г. – Наркома путей сообщения РСФСР. С

¹ Расширенное заседание коллегии МВД 05.03.2025 // Президент России: офиц. сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/76408> (дата обращения: 09.03.2025).

² Максаков В. Революция на транспорте // Пульт управления: журнал для руководителей компаний транспортной отрасли. URL: <http://www.pult.gudok.ru/archive/detail.php?ID=1529521> (дата обращения: 01.03.2025).

30 сентября 1918 г. по 10 мая 1919 г. он также состоял членом Реввоенсовета Республики³.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В ходе проведения исследования использовалась наукометрическая база данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), изучались публикации российских ученых о рассматриваемом периоде и процессах, происходивших в России, в том числе относящиеся непосредственно к личности В.И. Невского. С мая 1937 г. по июнь 1955 г. В.И. Невский считался «врагом народа» и о нем в советской историографии не писали. Заговорили о нем спустя 10 лет. Впервые его жизнь и деятельность стали предметом изучения В.И. Чеснокова⁴, затем М.В. Зеленова⁵. М.В. Зеленов ссылается на материалы Российской государственной библиотеки (РГБ), Российского государственного исторического архива (РГИА) и Российского центра хранения и изучения документов новейшей истории (РЦХИДНИ), а также анализирует факты из биографии В.И. Невского⁶. Обширные сведения о деятельности и личности В.И. Невского содержатся в материалах мемуарного характера современников. Л.Д. Троцкий дает важную характеристику его личности⁷. Кроме того, ряд историков, таких как Н.В. Пастухова, А.И. Ушаков⁸, А.С. Сенин⁹, Г.А. Белоусова¹⁰ приводят яркие характеристики деятельности В.И. Невского, в том числе и на посту Наркома путей сообщения.

В ходе исследования применялся *хронологический метод* для упорядочивания событий во временной последовательности. Это позволило лучше понять контекст и причинно-следственные связи между событиями. Биографический *метод* позволил изучить жизнь и деятельность В.И. Невского, прежде всего для того, чтобы оценить его личный вклад и влияние на события и процессы, происходившие в правоохранительной сфере в первые годы становления советской власти. Анализ биографических данных предоставил возможность лучше понять профессиональные качества и достижения В.И. Невского, что может обогатить представление о значимости его личности в истории России. *Источниковедческий метод* включал анализ исторических источников, в том числе архивных документов, воспоминаний современников и другие материалы, что позволило проверить достоверность информации и интерпретировать данные с учетом контекста их создания. Это обеспечило надежность выводов, сделанных в исследовании. *Сравнительно-исторический метод* дал возможность увидеть схожие явления и процессы в различное время и в разных регионах, подчеркнуть уникальность и значимость фигуры В.И. Невского в историческом контексте. *Структурным методом* выявлены устойчивые элементы общественных отношений, институтов и организаций, что способствовало систематизации информации.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обращаясь к личности В.И. Невского, исследователи характеризуют его как «замечательного историка, профессионального революционера, математика и химика, ро-

³ Гордиенко Д.В. Невский Владимир Иванович // Большая российская энциклопедия. Электронная версия (2023). URL: https://old.bigenc.ru/military_science/text/2651645 (дата обращения: 25.02.2025).

⁴ Чесноков В.И. В.И. Невский как историк революционного движения в России: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1966. 22 с.

⁵ Зеленов М.В. В.И. Невский – участник и историк первой русской революции: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Нижний Новгород, 1992. 26 с.

⁶ Историческая наука России в XX веке: сб. ст. / отв. ред. Г.Д. Алексеев. Москва: Науч.-изд. центр «Скрипторий», 1997. С. 369-394.

⁷ Троцкий Л.Д. История русской революции. II. Октябрьская революция. Берлин: Гранит, 1933. Т. 2. Ч. 1. 387 с.

⁸ Реввоенсовет Республики (6 сент. 1918 – 28 авг. 1923 г.). Москва: Политиздат, 1991. 464 с.

⁹ Сенин А.С. Московский железнодорожный узел. 1917–1922. Москва: УРСС, 2004. 573 с.

¹⁰ Белоусова Г.А. Владимир Иванович Невский: яркая и незаурядная личность // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2018. № 2-2. С. 35-38; Белоусова Г.А. В.И. Невский: государственный деятель, историк, человек. Москва, 2008. 187 с.

мантика по натуре», происходившего из семьи, где мать была образцом исключительной доброты, отзывчивости с постоянной жаждой жертвы «за други своя»¹¹. Значительное место авторы уделяют его деятельности на посту директора Третьяковской галереи, Государственной библиотеки, Комиссии по истории Октябрьской революции и Коммунистической партии (Истпарта), и в меньшей степени – деятельности В.И. Невского, связанной с организацией работы железных дорог в самый острый период становления советской власти, когда за короткий период времени с октября 1917 г. до лета 1923 г. в кресле Народного комиссара путей сообщения успели побывать 9 известных революционеров (М.Т. Елизаров, В.И. Невский, Л.Б. Красин, Л.Д. Троцкий, Ф.Э. Дзержинский и др.) [2, с. 125]. Однако, как отмечает В. Максаков, В.И. Невский стал первым советским главой железных дорог, продержавшимся на своей должности значимый срок – почти девять месяцев с 25 июня 1918 г. по 17 марта 1919 г.¹².

Владимир Иванович Невский (настоящая фамилия и имя – Кривобоков Феодосий Иванович) родился 2 мая 1876 г. в г. Ростов-на-Дону в семье купца. К революционному движению примкнул в 1895 г. В 1897 г. организовал социал-демократический кружок в г. Ростов-на-Дону. В 1899 г. исключен из Московского университета за революционную деятельность. В 1901 г. был выслан в Воронеж, где участвовал в создании искровской организации «Кассы борьбы». В 1904 г. уехал в Женеву, где встречался с В.И. Лениным. В 1905 г. агент Бюро комитетов большинства в России, в декабре 1905 г. – делегат 1-й конференции Российской социал-демократической рабочей партии (РСДРП) в Таммерфорсе (территория современной Финляндии). В 1906–1908 гг. член исполнительной комиссии Петербургского комитета РСДРП; делегат 4-го (Объединительного)

съезда РСДРП. С 1910 г. работал в Ростов-на-Дону, Харькове, где в 1911 г. окончил университет. В 1913 г. кооптирован кандидатом в члены Центрального Комитета (ЦК) РСДРП, участвовал в Поронинском (территория современной Польши) совещании ЦК РСДРП с партийными работниками; вел партийную работу в Перми и Екатеринбурге¹³.

Революционный псевдоним «Владимир Невский», под которым он вошел в историю, принял в 1905 г. В этом же году он был избран делегатом I конференции РСДРП и IV (Объединительного) Стокгольмского съезда РСДРП от Воронежа. Возможно, именно с этим фактом связано то, что именно в городе Воронеже, единственном городе в России, названа улица в честь Владимира Невского, большевика, историка, публициста, общественного и государственного деятеля периода становления советского государства¹⁴.

В 1917 г. непосредственно перед Октябрьской революцией он стал одним из руководителей военной организации при Петербургском комитете и ЦК РСДРП(б)¹⁵. В.И. Невскому была отведена роль по руководству захватом большевиками петроградских железнодорожных вокзалов. В ночь с 24 на 25 октября 1917 г. он справился с этой задачей. Обеспечил контроль над объектами железнодорожного транспорта для предотвращения прибытия подкреплений Временного правительства и способствовал беспрепятственному перемещению революционных сил. Сразу после успеха этой операции, 26 октября 1917 г. и перехода власти к большевикам, В.И. Невский был назначен членом коллегии Народного комиссариата путей сообщений. Входя в состав коллегии Народного комиссариата путей сообщений, В.И. Невский стал одним из инициаторов создания Чрезвычайной комиссии по охране дорог¹⁶. Он активно участвовал в разработке

¹³ Большая советская энциклопедия: в 30 т. Т. 17. Москва: Сов. энцикл., 1974. С. 400.

¹⁴ Невский Владимир Иванович // Воронежская энциклопедия. URL: <https://vrnency.ru/vol-2/ve-2-n/b-00008-n> (дата обращения: 09.03.2025).

¹⁵ Большая советская энциклопедия. Т. 17. С. 400.

¹⁶ Сенин А.С. Борьба за власть па российских железных дорогах: Викжелъ, Викжедор, вспрофжелъ...

концепции и структуры новой организации, определял ее задачи и полномочия.

В ноябре 1917 г. В.И. Невский был избран членом Всероссийского учредительного собрания от партии большевиков, 30 ноября 1917 г. стал членом Совета обороны Республики и назначен товарищем (заместителем) Народного комиссара путей сообщения.

В.И. Невский организовал и редактировал большевистские издания «Солдатская правда», «Деревенская беднота», «Солдат», «Красная Летопись», которые выходили в разные периоды, начиная с 1917 г. и до конца Гражданской войны¹⁷, а также «Вестник путей сообщения»¹⁸. Эти газеты отражали политическую позицию большевиков и содержали материалы, направленные на пропаганду среди солдат, рабочих и крестьян большевистских идей, которые трансформировались в народную молву о том, что с приходом большевиков в южные регионы страны «хлеб будет стоить 40 коп.» или большевики «мануфактуры построят и сапогов с собой повезут, – всего будет» [3, с. 75]. В контексте общего обсуждения социальных и политических проблем не оставались без внимания и вопросы обеспечения безопасности железнодорожного транспорта, так как вооруженные люди в условиях отсутствия сдерживающих факторов становились реальной проблемой, которая ставила под угрозу жизнь и здоровье железнодорожников, сохранность перевозимых грузов [4, с. 183]. Если до 1917 г. надзор за законностью грузоперевозок осуществляла Жандармская железнодорожная полиция [5, с. 423], то в новых послереволюционных условиях нужна была координация усилий советских органов, способных обеспечить правопорядок на железнодорожном транспорте.

В ходе Первой мировой войны и после ее окончания ситуация на железных дорогах

становилась катастрофической. Вот как сам В.И. Невский оценивал сложившееся положение на линиях железных дорог: «Первая причина, вконец разрушившая хозяйственную жизнь страны, – это война. Вторая причина – это бесконтрольное хозяйничанье, которое проявили в отношении к дорогам разные комиссары, эмиссары, чрезвычайные комиссары, главковерхи и просто жулики, бандиты и прохвосты всевозможных ведомств и учреждений, прикрывавшиеся именем советской власти»¹⁹. Под разными «революционными предложениями» эти комиссары разъезжали в «своих» вагонах со «своими» паровозами, грабили продовольственные склады, убивали непокорных железнодорожников, резали стрелки, устраивали крушения» [6, с. 231]. Исследователи отмечают, что борьба с преступностью, особенно на крупных железнодорожных станциях, таких как станция Лиски Юго-Восточной железной дороги, была возможна только силами специальных подразделений, которые могли бы противостоять гастролирующим преступникам, «кочевавшим» с северного, южного, восточного и западного направлений [7, с. 170]. В первые годы советской власти прообразами таких подразделений были чрезвычайные комиссии по охране дорог.

21 февраля 1918 г. В.И. Невский возглавил Всероссийскую межведомственную чрезвычайную комиссию по охране железных дорог (ВМЧК). Эта комиссия была создана для борьбы с диверсиями, саботажем и бандитизмом на железнодорожном транспорте. Необходимость создания ВМЧК, которая действовала с 30 января 1917 г. по 17 июля 1918 г., была обусловлена обострением ситуации вокруг транспортных магистралей в связи с активизацией разнонаправленных вооруженных сил и потребностью в защите железнодорожного транспорта, игравшего ключевую роль в военном и экономическом плане. Как справедливо отмечает С.Е. Руднева, вопрос состоял не только в повышении производительности труда рабочих, но и в

(1917–1918 гг.) // Новый исторический вестник. 2005. № 13. С. 101.

¹⁷ Деятели СССР и революционного движения России... С. 564.

¹⁸ Реввоенсовет Республики (6 сент. 1918 – 28 авг. 1923 г.) / ред. М.А. Романова. Москва: Политгиздат, 1991. С. 260.

¹⁹ Максаков В. Революция на транспорте...

установлении порядка на железных дорогах [8, с. 272]. Именно для установления порядка ВМЧК должна была координировать между собой деятельность различных ведомств, в том числе Наркомата путей сообщения (НКПС) и Всероссийской чрезвычайной комиссии (ВЧК). В.И. Невский считал, что все отряды по охране железных дорог, в том числе из числа железнодорожников, должны согласовывать свои действия с ВМЧК²⁰. Он подчеркивал необходимость решительных мер со стороны власти, направленных на обеспечение порядка на линиях железных дорог²¹.

В феврале 1918 г. по инициативе ВМЧК была объявлена борьба с мешочниками, которые зачастую препятствовали отправке поездов, а также стали формироваться отряды железнодорожной охраны. Официально создание таких отрядов было закреплено Декретом Совета Народных Комиссаров (СНК) от 26 марта 1918 г. «О централизации управления, охране дорог и повышении их провозоспособности». Этим документом была учреждена военная охрана железных дорог, под документом стоят подписи Вл. Ульянова (Ленина), А. Рогова и В. Невского²². Основу военной охраны железных дорог составляли отряды, организованные преимущественно из железнодорожников, так как железнодорожники более всего были заинтересованы в наведении порядка в зоне своей ответственности. В.И. Невский искренне считал, что все богатства государства, в том числе и транспорт, принадлежат трудящимся²³, а потому исходил из того, что силами трудящихся, то есть железнодорожников, и должна обеспечиваться охрана вверенных объектов.

²⁰ ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. Р-130. Оп. 2. Д. 693. Л. 16об.

²¹ ГА РФ. Ф. Р-130. Оп. 2. Д. 693. Л. 18.

²² Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. Москва: Управление делами Совнаркома СССР, 1942. С. 407–408.

²³ *Невский В.И.* Семь лет побед и поражений. 1917 – 25 окт. (7 ноября) – 1924. Ленинград: Прибой, 1924. С. 4.

Кроме того, по инициативе заместителя Наркома путей сообщения В.И. Невского, который занимал эту должность с 30 ноября 1917 г., на объектах железнодорожного транспорта стали создаваться летучие контрольные отряды по борьбе с безбилетным проездом и беспорядочным провозом грузов. Параллельно действовала железнодорожная охрана, которая осуществляла охрану вокзалов, станций, мостов и других инфраструктурных объектов²⁴.

В.И. Невский на посту Народного комиссара путей сообщения (НКПС) с 25 июня 1918 г. по 17 марта 1919 г., проявил нетерпимость к разного рода незаконным вмешательствам из числа комиссаров, которым с осени 1918 г. до начала 1919 г. было передано «общее управление на отдельных магистралях». Всего таких комиссаров было назначено свыше 2000 человек [9, с. 339]. Однако, обладая властью и оружием, эти комиссары, по словам В.И. Невского, стали совершать самовольные действия, которые он расценивал как «незаконные» и «бесчинные»²⁵. Как Наркому путей сообщения, ему поступала информация о злоупотреблениях комиссарами своими полномочиями, об использовании железнодорожного имущества, включая пассажирские и грузовые вагоны, в личных целях, «совершая с ними беспорядочные маневры»²⁶. В ответ на такие сообщения В.И. Невский занял решительную позицию в борьбе с любым неподчинением на местах, которое могло выражаться в самовольном захвате подвижного состава. Он остро осознавал ослабление центральной власти в регионах, которое исследователи характеризуют как «хаос независимых территорий» [10, с. 51], а потому выступал против попыток выйти из подчинения центральных органов управления, будь то самовольное формирование поездов²⁷ или иные действия. О том, что происходило на железных дорогах и как к этому относился Нарком В.И. Невский,

²⁴ ГА РФ. Ф. Р-130. Оп. 2. Д. 681. Л. 275.

²⁵ Там же. Л. 61.

²⁶ Там же. Л. 62–62об.

²⁷ Там же. Д. 693. Л. 18.

описал в своей книге А.С. Сенин, приведя в слова самого В.И. Невского: «Будущий историк русской революции с удивлением увидит, что в течение некоторого времени Россия представляла из себя любопытную страну, в которой появился особый вид пирата, – пирата на железнодорожных путях» и дав собственные комментарии: «Такой пират представлял из себя некоего комиссара, в распоряжении которого был поезд из хороших салон-вагонов, сопровождаемых отдельными бронированными вагонами, а то и бронепоездами с пулеметами и пушками, имеющий запас продовольствия и денег» [6, с. 231]. Таким образом, не все силовые структуры действовали в одном направлении. Для одних сила оружия открывала возможности к захвату материальных ценностей²⁸, в то время как для других она была инструментом для наведения порядка. В.И. Невский был одним из тех, кто стремился к порядку. Для него главным критерием было обеспечение управляемости транспорта через централизацию власти.

Другим ключевым направлением деятельности В.И. Невского на посту Наркома путей сообщения было сглаживание противоречий, которые возникали у большевиков с Викжелем. Всероссийский исполнительный комитет союза железнодорожников (Викжедор), лояльный власти большевиков, будет создан позже, в 1920 г., когда В.И. Невский покинет пост Наркома путей сообщения, а пока, будучи большевиком и проводя политику централизации, он был вынужден смягчать противоречия, возникающие у большевистского руководства с представителями Викжеля (Исполнительного комитета железнодорожного профсоюза). В.И. Невский, проводя вынужденную работу с Викжелем, стремился урегулировать существовавшие конфликты и исходил из принципов единичности и централизации власти на железных дорогах, с чем представители Викжеля, ратовавшие за включение представителей всех социалистических партий в руководство же-

лезными дорогами, согласиться не могли. Однако работа В.И. Невского давала свои результаты, принимаемые меры и его умение работать с людьми позволяли ему снижать уровень напряженности в среде железнодорожников и, как результат, обеспечивать бесперебойную работу железнодорожного транспорта в тяжелые послереволюционные годы.

К политическим противоречиям добавлялись и идеологические. Специалисты высшего звена, не относившиеся к партии большевиков, отдельными представителями советской власти воспринимались как чуждые элементы, с которыми, как полагали, нужно расставаться. Но В.И. Невский, видя в таких прежде всего профессионалов, убеждал, что в тюрьмах должны находиться действительные враги советской власти, а с сотрудниками беспартийными или из правых партий «следует научиться работать»²⁹. В.И. Невский был вынужден искать выход из ситуации, когда, не поддерживая позицию Викжеля, для пользы общества и государства оставлял возможность трудиться на железных дорогах представителям разных политических взглядов. Такой подход позволял ему снижать количество стачек на железных дорогах и косвенно осуществлять превентивные меры против возможных правонарушений и преступлений. Прямая цель такой деятельности заключалась в укреплении советской власти через повышение эффективности работы транспортного комплекса, ее следствием являлось укрепление правопорядка на объектах железнодорожного транспорта в условиях, когда военные события происходили вдоль линий железных дорог [11, с. 14].

В наиболее сложный период гражданской войны В.И. Невский с 30 сентября 1918 г. по 10 мая 1919 г. состоял членом Реввоенсовета Республики (РВСР), который был создан 2 сентября 1918 г. одновременно с объявлением Советской республики военным лагерем. РВСР являлся высшим органом военной власти, осуществлял оперативное и организационное управление войсками. Вслед за созда-

²⁸ ГА РФ. Ф. Р-130. Оп. 2. Д. 681. Л. 275.

²⁹ Сенин А.С. Борьба за власть на российских железных дорогах... С. 100.

нием РВСР 5 сентября 1918 г. на территории РСФСР был легализован красный террор. Будучи членом РВСР, В.И. Невский участвовал в утверждении приговоров, выносившихся судами и трибуналами на железных дорогах. 30 ноября 1918 г. В.И. Невский под председательством В.И. Ленина наряду с Л.Д. Троцким и И.В. Сталиным вошел в состав Совета Рабочей и Крестьянской обороны (СРиКО), которому была предоставлена вся полнота прав в деле мобилизации сил и средств страны в интересах ее обороны [12, с. 33]. Подписывая приговоры, включая высшую меру наказания – расстрел, В.И. Невский полагал через устрашение предотвратить анархию на железных дорогах. В своих воспоминаниях и выступлениях он неоднократно подчеркивал важность жестких мер для защиты интересов революции и государства, так как осознавал всю тяжесть ситуации, в которой оказалась железная дорога во время Гражданской войны [6, с. 20].

Яркой страницей в биографии В.И. Невского является обсуждение его кандидатуры 25 марта 1919 г. на Пленуме Центрального Комитета Российской Коммунистической Партии (большевиков) ЦК РКП(б) на пост Председателя Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета (ВЦИК). Тогда выбор был сделан в пользу М.И. Калинина, верного сторонника В.И. Ленина, обладавшего доверием партийного руководства. Однако кандидатура В.И. Невского на этот пост была не безосновательна, так как В.И. Невский зарекомендовал себя как эффективный руководитель и умелый администратор, доказав способность поддерживать функционирование транспортной системы в экстремальных условиях Гражданской войны. За «порядочность и человечность» его ценили все – и руководители партии большевиков, и рядовые революционеры³⁰. На официальном сайте Российской государственной библиотеки размещена информация о ее первом директоре – Владимире Ивановиче Невском, возглавившем библиотеку 5 февраля 1925 г.

³⁰ Историческая наука России в XX веке... С. 371.

Автор публикации Ю. Алиева приводит весьма яркую характеристику его личности: «в разные годы его трудовой деятельности неизменными оставались его редкостные душевные качества: высочайшая скромность, отзывчивость, простота в общении. Он отказывался от всех благ и льгот, ездил на трамвае, питался в общей столовой, принимал участие в субботниках»³¹, а когда в конце 20-х гг. решался вопрос о судьбе Чудова и Вознесенского монастырей в Москве, В.И. Невский отправил письмо И.В. Сталину, в котором резко возражал против уничтожения этих «дивных произведений русской архитектуры» [13, с. 38].

В.И. Невский, по свидетельству Л.Д. Троцкого, отличался простотой, общительностью и внимательной мягкостью по отношению к рядовым служащим. Спустя годы, в своих воспоминаниях Л.Д. Троцкий будет критиковать его за отсутствие организаторских способностей, но признает, что такое поведение привлекало к нему рабочих и солдат³². М.В. Зеленов отмечает, что характеристики Л.Д. Троцкого в отношении В.И. Невского злы и несправедливы, обусловлены разными стилями управления³³. Действительно, у Л.Д. Троцкого был особый взгляд на деятельность В.И. Невского, который он выразил через свое отношение к назначению последнего на пост Наркома путей сообщения, назвав это назначение «несчастной случайностью»³⁴. Однако такие исследователи, как Н.В. Пастухова, А.И. Ушаков пишут о том, что высшие партийные и государственные органы страны чрезвычайно высоко ценили организаторские способности В.И. Невского³⁵. Сам же В.И. Невский любые свои назначения на высокие посты объяснял тем, что он «выдвигался именно потому, что

³¹ Алиева Ю. Первый директор Ленинки. Воспоминания Владимира Ивановича Невского // Российская государственная библиотека: сайт. 07.10.2021. URL: <https://www.rsl.ru/ru/all-news/excursivody-vi-nevskij> (дата обращения: 25.02.2025).

³² Троцкий Л.Д. История русской революции... С. 48.

³³ Историческая наука России в XX веке... С. 390.

³⁴ Троцкий Л.Д. История русской революции... С. 48.

³⁵ Реввоенсовет Республики... С. 260.

умел лучше, полнее и совершеннее других выражать чаяния масс, потому что <...> не думал о себе и в любую минут готов был умереть за интересы трудящихся»³⁶.

В.И. Невский умело сочетал уважительное отношение к солдатам и служащим с жесткой централизацией управления и строгой дисциплиной. Члены экономических комиссий и Госплана критиковали его за излишнюю централизацию управления железнодорожным хозяйством, утверждая, что такая политика подавляет инициативу на местах и затрудняет оперативное реагирование на возникающие проблемы. Однако В.И. Невский стоял на своем: только строгий централизованный контроль мог обеспечить стабильную работу железнодорожных магистралей в условиях военных действий и социальных потрясений. Он поддерживал внедрение линейного принципа управления, который предполагает четкую иерархию и строгую субординацию внутри системы³⁷. Непопулярные меры, такие как военное положение на железных дорогах, В.И. Невский считал необходимыми и своевременными, способными революционизировать транспорт. Однако уже весной 1921 г., будучи главой отдела ЦК по работе в деревне, он осознал опасность военного коммунизма для железных дорог и предложил В.И. Ленину положить конец военному периоду на железных дорогах, поскольку в противном случае транспортный кризис был бы неизбежен³⁸. В.И. Невский умел анализировать ситуацию, осознавал необходимость изменений в управлении государством в новых реалиях и гибко улавливать смену тенденций.

Вместе с тем его связь с рабочей оппозицией стала одной из причин, по которой он был арестован в ночь с 19 на 20 февраля 1935 г., а затем, находясь в заключении, расстрелян в 1937 г. Реабилитирован он был посмертно в 1955 г. Все обвинения с него были сняты Военной коллегией Верховного суда

³⁶ Реввоенсовет Республики... С. 260.

³⁷ *Сенин А.С.* Борьба за власть па российских железных дорогах... С. 102.

³⁸ Историческая наука России в XX веке... С. 390.

СССР [14, с. 38]. Таким образом, В.И. Невский разделил участь многих своих современников, которые на X съезде РКП(б) попытались организовать публичную дискуссию, а после нее доносили до руководителей, делегатов и всех членов РКП(б) свою обеспокоенность сложившейся неустойчивой обстановкой в стране [15, с. 648, 657].

ВЫВОДЫ

Методы работы В.И. Невского в первые годы становления советской власти в России основывались на жесткой дисциплине, единоначалии, что позволяло ему в условиях Гражданской войны применять меры, направленные на стабилизацию общественных настроений, снижение количества происшествий, связанных с невыполнением предписаний власти большевиков.

В своей деятельности В.И. Невский, возглавляя ВМЧК, руководя НКПС, будучи членом Реввоенсовета Республики, принимал последовательные меры, в том числе по обеспечению общественной безопасности на объектах железнодорожного транспорта. Военное положение на железных дорогах способствовало привлечению к ответственности виновных лиц, что до создания железнодорожной милиции в 1919 г. во многом компенсировало недостатки, следовавшие за расформированием Жандармской железнодорожной полиции.

Деятельности В.И. Невского была направлена, в первую очередь, на укрепление и развитие советского государства. Обеспечение правопорядка на объектах железнодорожного транспорта вытекало как следствие из первоочередной задачи – укрепить власть большевиков на принципах единоначалия и централизации. Вместе с тем, благодаря своему личному авторитету, В.И. Невский смог наладить конструктивный диалог с органами, отстаивающими интересы трудящихся – профсоюзами. А потому, умело располагая к себе оппонентов и обосновывая правильность своих решений, он снижал уровень напряженности между работниками железно-

дорожного транспорта, что благоприятно влияло на состояние правопорядка и управляемости транспортным комплексом.

Стиль его руководства основывался на сочетании двух важных составляющих: уважительном отношении к служащим и жесткой централизацией управления. Жесткая дисциплина в сочетании с умением работать с людьми позволяла ему достигать высоких результатов на разных постах его профессиональной деятельности.

Дальнейшее изучение биографии В.И. Невского и его вклада в формирование советской государственности позволяет глубже понять исторические закономерности становления советской власти в сложный период истории России, что может быть учтено в современных условиях, в том числе при организации службы территориальных органов МВД России на транспорте.

Список источников

1. *Каллин И.В., Соколова В.И.* Как это было: содержание и итоги главных событий 1917 года в истории России // Исторический Поиск. 2022. Т. 3. № 2. С. 5-19. <https://doi.org/10.47026/2712-9454-2022-3-2-5-19>, <https://elibrary.ru/nnenlw>
2. *Буряк Ю.Ю.* Реформы Народного комиссариата путей сообщения как пример транзитивности в истории отечественного железнодорожного транспорта (1917–1941 гг.) // Tractus Aevorum: Эволюция социокультурных и политических пространств. 2022. Т. 9. № 2. С. 120-135. <https://doi.org/10.18413/2312-3044-2022-9-2-120-135>, <https://elibrary.ru/ufwbyl>
3. *Посадский А.В.* Таганрогский округ: проблемы политики и управления на Юге России в годы Гражданской войны // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2023. Т. 28. № 5. С. 70-79. <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2023.5.5>, <https://elibrary.ru/cpoezj>
4. *Петрыкин Н.Н.* Формирование государственных органов обеспечения безопасности железных дорог в России (октябрь 1917 – июль 1918 г.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 177-191. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-177-191>, <https://elibrary.ru/egcflk>
5. *Колпаков П.А.* Полицейский надзор за законностью железнодорожных грузоперевозок в Российской империи в годы Первой мировой войны // Научный диалог. 2024. Т. 13. № 7. С. 410-426. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2024-13-7-410-426>, <https://elibrary.ru/soqfgx>
6. *Сенин А.С.* Московский железнодорожный узел. 1917–1922. Москва, 2004. 573 с. <https://elibrary.ru/qqjpbbr>
7. *Зверков Е.А.* Уголовно-розыскная работа органов внутренних дел в 1917–1927 гг. (по материалам Центрального Черноземья) // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2025. Т. 30. № 1. С. 163-175. <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2025.1.14>, <https://elibrary.ru/uuuvjf>
8. *Руднева С.Е.* О положении железнодорожного транспорта России осенью 1917 года // Культура и цивилизация. 2022. Т. 12. № 1-1. С. 269-274. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.98.38.032>, <https://elibrary.ru/yqwyqg>
9. *Давыдов А.Ю.* Политические отделы на советских железных дорогах в годы военного коммунизма // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2024. Т. 69. № 2. С. 335-357. <https://doi.org/10.21638/spbu02.2024.206>, <https://elibrary.ru/fsvwrz>
10. *Старостенков Н.В.* К 105-летию воссоздания железнодорожных войск в составе Красной Армии (1918–1921 гг.) // Сборник материалов Всероссийской научной конференции, посвященной 105-летию Рабоче-крестьянской Красной армии и Рабоче-крестьянского Красного флота. Москва, 2023. С. 49-54. <https://elibrary.ru/vmjaaf>
11. *Бочарников И.В.* Гражданская война в России: основные причины, следствия и итоги // Человеческий капитал. 2022. № 2 (158). С. 11-32. <https://doi.org/10.25629/HC.2022.02.01>, <https://elibrary.ru/zsujuu>

12. Архипова Т.Г. Особенности организации и деятельности государственного аппарата РСФСР в годы Гражданской войны и иностранной военной интервенции: взгляд через сто лет // Кафедре истории государственных учреждений и общественных организаций – 70 лет: доклады Междунар. науч. конф., посвящ. 100-летию со дня рожд. проф. Н.П. Ерошкина. Москва, 2023. С. 30-35. <https://elibrary.ru/glyqjy>
13. Белоусова Г.А. Владимир Иванович Невский: яркая и незаурядная личность // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2018. № 2-2. С. 35-38. <https://elibrary.ru/cbffkb>
14. Белоусова Г.А. В.И. Невский: государственный деятель, историк, человек. Москва, 2008. 187 с. <https://elibrary.ru/qpjxpb>
15. Анфертьев И.А. Докладная записка представителя «Рабочей оппозиции» Гавриила Мясникова в ЦК РКП(б): источниковедческий потенциал документа // Новейшая история России. 2023. Т. 13. № 3. С. 648-663. <https://doi.org/10.21638/spbu24.2023.308>, <https://elibrary.ru/lcqlu>

References

1. Kallin I.V., Sokolova V.I. (2022). How it was: results and lessons of the main events of 1917 in the history of Russia. *Istoricheskii Poisk = Historical Search*, vol. 3, no. 2, pp. 5-19. (In Russ.) <https://doi.org/10.47026/2712-9454-2022-3-2-5-19>, <https://elibrary.ru/nnenlw>
2. Buryak Yu.Yu. (2022). Reforms of the people's commissariat of railways as an example of transitivity in the history of domestic railways (1917–1941). *Tractus Aevorum: Evolyutsiya sotsiokul'turnykh i politicheskikh prostranstv = Tractus Aevorum: The Evolution of Socio-Cultural and Political Spaces*, vol. 9, no. 2, pp. 120-135. (In Russ.) <https://doi.org/10.18413/2312-3044-2022-9-2-120-135>, <https://elibrary.ru/ufwbyl>
3. Posadskii A.V. (2023). Taganrog district: problems of politics and governance in the south of Russia during the Civil war. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4: Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya*, vol. 28, no. 5, pp. 70-79. (In Russ.) <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2023.5.5>, <https://elibrary.ru/cpoezj>
4. Petrykin N.N. (2024). State bodies' formation for ensuring railway safety in Russia (October 1917 – July 1918). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 177-191. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-177-191>, <https://elibrary.ru/egcflk>
5. Kolpakov P.A. (2024). Police oversight of legality in railway freight transport in Russian Empire during World War I. *Nauchnyi dialog*, vol. 13, no. 7, pp. 410-426. (In Russ.) <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2024-13-7-410-426>, <https://elibrary.ru/soqfgx>
6. Senin A.S. (2004). *Moscow Railway Junction. 1917–1922*. Moscow, 573 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qqjpb>
7. Zverkov E.A. (2025). Criminal investigation work of the internal affairs bodies in 1917–1927 (based on the materials of the Central Chernozem Region). *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4, Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya*, vol. 30, no. 1, pp. 163-175. (In Russ.) <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2025.1.14>, <https://elibrary.ru/uuuvjf>
8. Rudneva S.E. (2022). On the situation of Russian railway transport in the autumn of 1917. *Kul'tura i tsivilizatsiya = Culture and Civilization*, vol. 12, no. 1-1, pp. 269-274. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2022.98.38.032>, <https://elibrary.ru/yqwyyqg>
9. Davydov A.Yu. (2024). Political departments on Soviet railways during the years of war communism. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Istoriya = Vestnik of Saint Petersburg University. History*, vol. 69, no. 2, pp. 335-357. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/spbu02.2024.206>, <https://elibrary.ru/fsvwrz>
10. Starostenkov N.V. (2023). To the 105th anniversary of the re-establishment of railway troops in the Red army (1918–1921). *Sbornik materialov Vserossijskoi nauchnoi konferentsii, posvyashchonnoi 105-letiyu Raboche-krest'yanskoi Krasnoi armii i Raboche-krest'yanskogo Krasnogo flota = Proceedings of the All-Russian Scientific Conference Dedicated to 105th Anniversary of the Workers' and Peasants' Red Army and the Workers' and Peasants' Red Fleet*. Moscow, pp. 49-54. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vmjaaf>
11. Bocharnikov I.V. (2022). Civil war in Russia: main causes, consequences and results. *Chelovecheskii kapital*, no. 2 (158), pp. 11-32. (In Russ.) <https://doi.org/10.25629/HC.2022.02.01>, <https://elibrary.ru/zsujuu>

12. Arkhipova T.G. (2023). Features of the organization and activity of the state apparatus of the RSFSR during the Civil war and foreign military intervention: a look after a hundred years. *Doklady Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, posvyashchomoi 100-letiyu so dnya rozhdeniya professora N.P. Eroshkina «Kafedre istorii gosudarstvennykh uchrezhdenii i obshchestvennykh organizatsii – 70 let» = Reports of the International Scientific Conference Dedicated to 100th Anniversary of the Birth of Professor N.P. Eroshkin “The Department of History of State Institutions and Public Organizations is 70 Years Old”*. Moscow, pp. 30-35. (In Russ.) <https://elibrary.ru/glyqjy>
13. Belousova G.A. (2018). Vladimir I. Nevsky: a bright and outstanding personality. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, no. 2-2, pp. 35-38. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cbffkb>
14. Belousova G.A. (2008). *V.I. Nevsky: Statesman, Historian, Man*. Moscow, 187 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qjxpb>
15. Anfert'ev I.A. (2023). Memorandum of the leader of the “workers’ opposition” Gavriil Myasnikov to the central committee of the RCP(B): source study potential. *Noveishaya istoriya Rossii = Modern History of Russia*, vol. 13, no. 3, pp. 648-663. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/spbu24.2023.308>, <https://elibrary.ru/lcqllu>

Информация об авторе

Петрыкин Николай Николаевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Российский государственный университет правосудия им. В.М. Лебедева, Центральный филиал, г. Воронеж, Российская Федерация; доцент кафедры «Современные образовательные технологии», Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), г. Челябинск, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0003-1441-6974>
nnpetrykin@yandex.ru

Поступила в редакцию 14.04.2025
Одобрена после рецензирования 07.07.2025
Принята к публикации 29.08.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Nikolay N. Petrykin, Cand. Sci. (History), Associate Professor of the Humanitarian and Social-Economic Sciences Department, The Russian State University of Justice, Central Branch, Voronezh, Russian Federation; Associate Professor of the “Modern Educational Technologies” Department, South Ural State University (national research university), Chelyabinsk, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0003-1441-6974>
nnpetrykin@yandex.ru

Received 14.04.2025
Approved 07.07.2025
Accepted 29.08.2025

The author has read and approved the final manuscript.



Былыринский фронт как феномен Гражданской войны в Восточном Забайкалье

Денис Александрович Таскин 

ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»
672039, Российская Федерация, Забайкальский край, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30
taskins@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Массовое партизанское движение, развернувшееся в Восточном Забайкалье против режима атамана Г.М. Семенова, характеризуется обычными для партизанской тактики рейдовыми операциями без долгого удержания отдельных населенных пунктов. Исключением являются села Былыра и Кулинда Акшинского уезда, которые в феврале 1919 г. отказались подчиняться местным властям и по июнь оборонялись местным населением и небольшим партизанским отрядом, что привело к образованию так называемого Былыринского фронта. Иных подобных случаев в истории Гражданской войны в Забайкалье не происходило, что делает его уникальным феноменом, требующим детального изучения. Актуальность настоящего исследования обусловлена слабой проработанностью указанной темы. Цель исследования – рассмотреть массовое партизанское движение в Восточном Забайкалье с привлечением максимального количества источников, в том числе не введенных ранее в научный оборот архивных материалов.

Материалы и методы. Источниковой базой для исследования стали опубликованные воспоминания непосредственного участника событий П.А. Аносова, а также впервые вводимые в научный оборот рапорты начальника Акшинской уездной милиции, выявленные в фондах Государственного архива Забайкальского края, и хранящиеся там же документы бывших партизан. С помощью сравнительного и диалектического подходов воспоминания П.А. Аносова были сопоставлены с рапортами начальника Акшинской уездной милиции и верифицированы, что позволило максимально полно реконструировать произошедшие события. Кроме того, при проведении исследования использовались такие общенаучные методы познания, как анализ, синтез, индукция и дедукция.

Результаты исследования. Выявлены и проанализированы предпосылки возникновения Былыринского фронта, а также причины, по которым белые власти в течение пяти месяцев не могли подавить сопротивление восставших. В хронологической последовательности реконструированы события и боевые действия противоборствующих сторон.

Выводы. Установлено, что предпосылками возникновения Былыринского фронта стали: приход в этот район Алханайского партизанского отряда во главе с П.А. Аносовым, значительное количество сторонников советской власти в селах Кулинда и Былыра, а также близлежащих деревень; удобное для обороны географическое положение Былыры. Причинами неспособности белых властей ликвидировать восстание на протяжении длительного времени явились: недооценка противника и, как следствие, плохо подготовленное первое

наступление, неудача которого позволила партизанам значительно вооружиться; несогласованность действий пехотных и казачьих частей при следующем крупном наступлении; пассивность командиров правительственных отрядов при проведении разведки и планировании операций.

Ключевые слова: партизанское движение, Гражданская война, Забайкалье, П.А. Аносов, Былыра, Кулинда, Г.М. Семенов

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад автора: Д.А. Таскин – постановка проблемы исследования, анализ научной литературы, анализ архивных материалов, проведение исследования, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Таскин Д.А. Былыринский фронт как феномен Гражданской войны в Восточном Забайкалье // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 741-748. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-741-748>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-741-748>

The Bylyrinsky Front as a phenomenon of the Civil War in Eastern Transbaikalia

Denis A. Taskin 

Transbaikal State University

30 Alexandro-Zavodskaya St., Chita, Transbaikal Territory, 672039, Russian Federation

taskins@yandex.ru

Abstract

Importance. The mass partisan movement that unfolded in Eastern Transbaikalia against the regime of ataman G.M. Semenov is characterized by raid operations common to partisan tactics without long-term retention of individual settlements. The exception are the villages of Bylyra and Kulinda of Akshinsky district, which in February 1919 refused to obey the local authorities and were defended by the local population and a small partisan detachment until June, which led to the formation of the so-called Bylyrinsky Front. There have been no other similar cases in the history of the Civil War in Transbaikalia, which makes it a unique phenomenon that requires detailed study. The relevance of this study is due to the poor elaboration of this topic.

Materials and Methods. The source base for the study is the published memoirs of a direct participant in the events of P.A. Anosov, as well as the reports of the head of the Akshinsky district militia, identified in the funds of the State Archive of the Trans-Baikal Territory, and documents of former partisans stored there for the first time, introduced into scientific circulation. Using comparative and dialectical approaches, P.A. Anosov's memoirs are compared with the reports of the chief of the Akshinsky district police and verified, which made it possible to reconstruct the events as fully as possible. In addition, such general scientific methods of cognition as analysis, synthesis, induction and deduction are used in the research.

Results and Discussion. The prerequisites for the emergence of the Bylyrinsky Front are identified and analyzed, as well as the reasons why the white authorities could not suppress the resistance of the rebels for 5 months. The events and military actions of the warring parties are reconstructed in chronological order.

Conclusion. During the study, it is found that the prerequisites for the emergence of the Bylyrinsky front were: the arrival of the Alkhanai partisan detachment led by P.A. Anosov in this area, a significant number of supporters of the Soviet government in the villages of Kulinda and Bylyr, as well as nearby villages; the geographical location of Bylyr convenient for defense. The reasons for the inability of the white authorities to eliminate the uprising for a long time are: underestimation of the enemy and, as a result, a poorly prepared first offensive, the failure of which allowed the partisans to significantly arm themselves; the inconsistency of the actions of infantry and Cossack units in the next major offensive; the passivity of the commanders of government detachments in conducting reconnaissance and planning operations.

Keywords: partisan movement, Civil War, Transbaikalia, P.A. Anosov, Bylyra, Kulinda, G.M. Semenov

Funding. The study had no external funding.

Authors' Contribution: D.A. Taskin – statement of the research problem, analysis of scientific literature, analysis of archival materials, investigation, writing – original draft preparation.

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

For citation: Taskin, D.A. (2025). The Bylyrinsky Front as a phenomenon of the Civil War in Eastern Transbaikalia. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 741-748. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-741-748>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Гражданское противостояние в Забайкалье в начале 1918 г. между сторонниками советской власти и их оппонентами, сплотившимися вокруг Григория Михайловича Семенова, переросшее позже в открытый вооруженный конфликт, предопределило дальнейший ход событий. После падения советской власти в августе 1918 г. и последующего установления Г.М. Семеновым собственного режима белой государственности возникновение массового партизанского движения на территории Забайкалья было делом времени. Этому способствовали два ключевых фактора. Первый заключался в большом количестве (около 7 тысяч человек) [1, с. 124] сторонников советской власти, уже участвовавших в боях с Особым маньчжурским отрядом Г.М. Семенова с марта по июль 1918 г. и готовых продолжать борьбу при должной организации. Второй был связан с неспособностью Г.М. Семенова и его правительства контролировать собственные карательные отряды, развязавшие массовый террор против мирного населения [2; 3].

Первые попытки поднять вооруженное восстание¹ в разных районах области окон-

чились неудачей [4]. Успешным оказалось выступление членов Алтагачинской лесной коммуны 28 марта 1919 г., которым удалось разгромить вторую сотню 3-го казачьего полка в селе Курунзулай, что дало толчок для возникновения массового партизанского движения в Восточном Забайкалье [5, с. 137]. По мере продвижения отряда курунзулайцев по селам и станицам Восточного Забайкалья обеспечивался его количественный рост за счет вливающих в их ряды сторонников. Таким образом, возникла классическая партизанская армия, главным преимуществом которой была подвижность и маневренность. Главной базой для нее стало село Богдаты, которое партизанские отряды заняли в июне 1919 г. [6, с. 114]. Другие населенные пункты занимались партизанскими частями лишь время от времени и никогда не удерживались больше чем на несколько дней.

Исключением являются села Былыра и Кулинда Акшинского уезда, которые в феврале 1919 г. отказались подчиниться мест-

¹ Федоров А. По первым тропам // Партизаны: сб. ст., партизанских и красногвардейских воспоминаний, ист. документов и боевых песен – посвящ. трехлетней героической борьбе рабочих и крестьян Забайкалья за власть Советов. Чита: Печатное дело, 1929. С. 137-138.

ным властям и по июнь 1919 г. оборонялись местным населением и небольшим партизанским отрядом, что привело к образованию так называемого Былыринского фронта. Иных подобных случаев в истории Гражданской войны в Забайкалье не происходило, что делает его уникальным феноменом, требующим детального изучения.

В советской исторической литературе этому вопросу не уделялось особого внимания, не считая публикации воспоминаний непосредственного участника событий – Петра Афанасьевича Аносова². В обзорных работах, посвященных Гражданской войне в Забайкалье, эти события также не нашли своего отражения, за исключением одного краткого упоминания [7, с. 140]. В современной историографии о восстании в Былыре и Кулинде несколько строк посвящено в монографии П.А. Новикова [8, с. 168]. Кроме того, эти события описаны в исследовании Е.Ю. Сучковой [9]. Таким образом, актуальность исследования обусловлена слабой проработанностью указанной темы и необходимостью изучения Былыринского фронта, как уникального феномена Гражданской войны в Забайкалье. Целью исследования является его изучение с привлечением максимального количества источников, в том числе не вводившихся ранее в научный оборот архивных материалов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Источниковой базой для исследования стали опубликованные воспоминания непосредственного участника событий П.А. Аносова, а также впервые вводимые в научный оборот рапорты начальника Акшинской уездной милиции, выявленные в фонде Забайкальского областного комиссара Всероссийского Временного Сибирского правительств (Ф. 334) Государственного архива Забайкальского края (ГАЗК), и хранящиеся

² Аносов П.А. Куленда и Бырла // Таежные походы: сб. эпизодов из истории Гражданской войны на Дальнем Востоке. URL: <http://www.biografia.ru/about/pohod.html> (дата обращения: 08.10.2024).

там же документы бывших партизан из фонда партийного архива Читинского областного комитета КП РСФСР (Ф. П-4307). Кроме того, при анализе основания селений Кулинда и Былыра были использованы материалы фонда Забайкальского областного управления (Ф. 1).

С помощью сравнительного и диалектического методов воспоминания П.А. Аносова были сопоставлены с рапортами начальника Акшинской уездной милиции и верифицированы, что позволило максимально полно реконструировать произошедшие события. Также в основу исследования были положены такие базовые принципы исторического познания, как историзм и объективность, что позволило рассмотреть исторические события не только как отдельные явления, но и в совокупности всего хода исторического процесса.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Села Былыра и Кулинда расположены в юго-западной части Забайкальской области и были основаны в конце XIX века семьями старообрядцев, переселившимися сюда из селений Укыр и Шонуй, расположенных по реке Менза в западной части региона. Причина переселения – нехватка хлебопашенных земель³. Однако те земли, что были выделены переселенцам, располагались в урочищах хребта и в силу климатических условий не могли давать большого урожая. Скотоводство здесь, в горнотаежной местности, вести было также затруднительно, поэтому основным занятием для жителей этих сел являлись охота и сбор дикоросов, что не приносило больших доходов⁴.

В конце февраля 1919 г. в Былыру прибыл партизанский отряд под командованием П.А. Аносова. Петр Афанасьевич Аносов – член РСДРП с 1907 г., большевик. После установления советской власти в Забайкалье в феврале 1918 г. становится председателем

³ ГАЗК (Государственный архив Забайкальского края). Ф. 1. Оп. 2. СХ. Д. 485. Л. 57.

⁴ Там же. Л. 83.

Акшинского уездного исполкома [10, с. 7]. После падения советской власти в августе 1918 г. переходит на нелегальное положение. В декабре того же года в районе гольца Алханай Могойтуйского хребта формирует первый в Забайкалье партизанский отряд, который оперирует в районе близлежащих сел – Дарасун, Бальзино, Иля. В конце января 1919 г. для уничтожения отряда были высланы правительственные войска, и партизанами принимается решение уйти в верховья Онона⁵.

Села Куленда и Бырыла были выбраны П.А. Аносовым для продолжения борьбы не случайно. Будучи руководителем Акшинского уездного исполкома, П.А. Аносов занимался, в том числе, и формированием красногвардейских частей для борьбы с Особым маньчжурским отрядом Г.М. Семенова весной и летом 1918 г. [11]. Поэтому он хорошо знал, что именно Бырыла была центром для окрестных деревень при формировании одной из самых активных красногвардейских частей⁶. Возможно, при выборе этого района сыграло роль положительное отношение население к большевикам. В частности, в донесении Акшинской уездной милиции указывалось: «население многих казачьих поселков нельзя считать вполне благонадежным, как, например, поселка Кыринский, Нарасунский, Корфовский, Убур-Тохорский, Кундулунский, Оройский, где большинство приверженцев большевизма⁷.

При этом станичными атаманами Акшинского уезда в это время организуются самоохранные дружины для борьбы с большевиками⁸. Общее командование белыми казачьими воинскими контингентами в этом районе до мая 1919 г. осуществлял атаман 2-го военного отдела – полковник П.П. Сысов, а позже полковник И.П. Бакшеев [6, с. 94].

⁵ Аносов П.А. Два лагеря // Партизаны: сб. ст., партизанских и красногвардейских воспоминаний, ист. документов и боевых песен – посвящ. трехлетней героической борьбе рабочих и крестьян Забайкалья за власть Советов. Чита, 1929. С. 55-59.

⁶ ГАЗК. Ф. П-4307. Оп. 2. Д. 924. Л. 238.

⁷ ГАЗК. Ф. 334. Оп. 2. Д. 127. Л. 8об.

⁸ ГАЗК. Ф. П-4307. Оп. 2. Д. 928. Л. 253.

Местные власти белых оперативно отреагировали на появление партизанского отряда в Кулинде и Былыре. На подавление восстания в начале марта 1919 г. они направили отряд под командованием капитана Назарова, в котором было около двух рот пехотинцев и японский пулеметный расчет⁹. Однако былыринцы, заранее получившие сведения о выдвижении отряда, устроили засаду в районе Кулинды и разгромили его, получив в качестве трофеев большое количество боеприпасов, гранаты, стрелковое оружие и пулемет¹⁰. Первый успех привлек на сторону восставших жителей окрестных деревень и поселков, что способствовало увеличению отряда до 200 человек¹¹. Понимая, что следующие столкновения неизбежны, партизаны принимают решение оборудовать укрепленные позиции в Былыре, так как географически она расположена более удобно для обороны.

Следующая попытка подавить мятежные села не заставила себя ждать. В конце марта отряд казаков вновь попытался атаковать Былыру, но безрезультатно. В этот момент численность отряда восставших оказалась больше, чем правительственных войск в этом районе¹². Поэтому отряд Назарова в ожидании подкрепления из Читы расквартировался в Кыре. Как отмечал в своем рапорте на имя управляющего Забайкальской областью начальник Акшинской уездной милиции, «в бездействии занялся пьянством, устраивались в поселке вечерки»¹³. Партизаны же, напротив, развернули бурную деятельность. Ими были высланы эмиссары в села Шелебенгуй, Партия, Нарасун для привлечения на свою сторону крестьян. Кроме того, 29 апреля партизаны совершили налет на село Букукун, где сняли и увезли телеграфный аппарат¹⁴. Ими также планировалось нападение на село Мангут с целью навести панику. Од-

⁹ ГАЗК. Ф. 334. Оп. 2. Д. 127. Л. 8.

¹⁰ Аносов П.А. Куленда и Бырыла.

¹¹ ГАЗК. Ф. 334. Оп. 2. Д. 127. Л. 8.

¹² Там же.

¹³ Там же.

¹⁴ Там же.

нако группа, которая выдвинулась туда, получила сведения о том, что буквально несколько часов назад через Мангут прошел отряд семеновцев с артиллерией, и поэтому отказалась от задуманного [5, с. 83].

Этот отряд под командованием штабс-капитана Кручилина совместно с казаками под командованием хорунжего Бакшеева 13 мая 1919 г. выдвинулись из Кыры в Былыру. По замыслу операции пехота с артиллерией должны были наступать на деревню с фронта, а казаки Бакшеева в количестве 110 человек – обойти ее с тыла. Сражение началось утром 14 мая¹⁵. Артиллерия открыла огонь по деревне, но из-за неправильного прицела снаряды били с большим перелетом и начали падать за деревню, туда, где находились казаки Бакшеева. Он был вынужден послать вестового, чтобы скорректировать огонь артиллеристов. Впрочем, атаковать с тыла казаки не решились, так как господствующая сопка оказалась занята партизанами, ведущими массированный огонь. Однако и пехота Кручилина не решилась на штурм. Выпустив по деревне около 60 снарядов, отряд ушел обратно в Кыру, даже не известив о своем отходе казаков Бакшеева¹⁶. Таким образом, первое крупное наступление на Былыру правительственных войск с применением артиллерии оказалось неудачным, и командир отряда штабс-капитан Кручилин был отозван¹⁷.

После этого начальник Акшинской уездной милиции в своем рапорте на имя управляющего Забайкальской областью отмечал, что «высшим военным командованием в области не обращается должного внимания действиям против большевиков, засевших в селениях Былыра и Кулинда. В действительности же положение более серьезное, что весьма неблагоприятно отражается на весь приононский район»¹⁸. По всей видимости, этот рапорт и общая ситуация в области, связанная с началом массового партизанского движения, всерьез обеспокоили командова-

ние белых, которым были даны соответствующие распоряжения. Поэтому в июне начинается решительный штурм Былыры. В ходе трехдневного боя обороняющиеся, истратив практически все боезапас, были вынуждены отступить с занимаемых позиций и уйти в тайгу¹⁹. Часть партизан отправилась на запад в район реки Чикой, а другая вернулась на Алханай²⁰. Былыринский фронт был ликвидирован.

ВЫВОДЫ

Предпосылками возникновения Былыринского фронта, определившими его уникальность как феномена Гражданской войны в Забайкалье стали: предыдущая деятельность командира Алханайского партизанского отряда П.А. Аносова. Будучи руководителем Акшинского уездного исполкома, он хорошо знал людей, на которых можно было опереться в этом районе, поэтому именно сюда пришел его партизанский отряд; большое количество сторонников советской власти среди жителей сел Былыра и Кулинда, обусловленное их относительной бедностью, что предопределило их вступление в ряды Красной гвардии весной 1918 г.; географическое положение Былыры, удобное для обороны, что позволило партизанам на протяжении пяти месяцев относительно небольшими силами отражать наступление белых.

Причинами, по которым белые власти в течение пяти месяцев не могли подавить сопротивление восставших, являются:

- недооценка противника и, как следствие, плохо подготовленное первое наступление, неудача которого позволила партизанам значительно вооружиться;
- несогласованность действий пехотных и казачьих частей при следующем крупном наступлении;
- пассивность командиров правительственных отрядов при проведении разведки.

¹⁵ ГАЗК. Ф. 334. Оп. 2. Д. 127. Л. 5.

¹⁶ Там же. Л. 6.

¹⁷ Там же. Л. 9.

¹⁸ Там же. Л. 8.

¹⁹ Аносов П.А. Два лагеря.

²⁰ Аносов П.А. Из истории партизанского движения // Бурят-Монголия в борьбе за советы: сб. воспоминаний и документов. Иркутск, 1933. С. 82-87.

Список источников

1. Романов А.М. Особый Маньчжурский отряд атамана Семенова. Иркутск: Оттиск, 2013. 308 с. <https://elibrary.ru/vzmjur>
2. Савченко С.Н. Участие казачьих войск Дальнего Востока в Гражданской войне (сентябрь 1918 – февраль 1920 г.) // Военно-исторический журнал. 2009. № 6. С. 23-29. <https://elibrary.ru/khxpef>
3. Пешков И.О. В поисках утраченного врага: мифологемы Гражданской войны как фактор региональной идентичности Забайкалья // Политическая наука. 2018. № 3. С. 147-166. <https://doi.org/10.31249/poln/2018.03.08>, <https://elibrary.ru/ypennb>
4. Таскин Д.А. Первое крупное восстание против режима атамана Г.М. Семенова в Забайкалье // История государства через историю провинции: проблемы и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Курск, 2024. С. 214-219. <https://elibrary.ru/teypmh>
5. Василевский В.И. Забайкальская белая государственность. Чита: Поиск, 2000. 182 с.
6. Василевский В.И. Забайкальское казачье войско в годы революции и гражданской войны. Чита, 2007. 174 с.
7. Василевский В.И. Борьба за власть Советов в Восточном Забайкалье. Иркутск, 1967. 365 с.
8. Новиков П.А. Гражданская война в Восточной Сибири. Москва: Центрполиграф, 2005. 414 с. <https://elibrary.ru/qpalyx>
9. Сучкова Е.Ю. Формирование Былыринского фронта в 1918–1919 годах // Студенческие чтения: сб. ст. Чита, 2019. С. 44-48. <https://elibrary.ru/bxvqut>
10. Василевский В.И. Революция и гражданская война в Забайкалье. Чита, 1989. 112 с.
11. Касаточкин Д.Р. Еврейские воинские формирования в войсках атамана Г.М. Семенова в Забайкалье в 1919–1920 гг. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. 2021. Т. 20. № 4. С. 531-542. <https://doi.org/10.22363/2312-8674-2021-20-4-531-542>, <https://elibrary.ru/tsbjdi>
12. Касаточкин Д.Р. Мусульманские части Азиатской конной дивизии в 1919–1920 гг. // Военно-исторический журнал. 2015. № 11. С. 59-61. <https://elibrary.ru/uyaffp>

References

1. Romanov A.M. (2013). *The Special Manchurian Detachment of Ataman Semenov*. Irkutsk, Ottisk Publ., 308 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vzmjur>
2. Savchenko S.N. (2009). Participation of the Cossack troops of the Far East in the Civil War (September 1918 – February 1920). *Voенno-istoricheskii zhurnal = Military History Magazine*, no. 6, pp. 23-29. (In Russ.) <https://elibrary.ru/khxpef>
3. Peshkov I.O. (2018). In search of the lost enemy: mythology of the Civil War as a factor of the regional identity in Transbaikalia. *Politicheskaya nauka = Political Science (RU)*, no. 3, pp. 147-166. (In Russ.) <https://doi.org/10.31249/poln/2018.03.08>, <https://elibrary.ru/ypennb>
4. Taskin D.A. (2024). The first major uprising against the regime of ataman G.M. Semenov in Transbaikalia. *Materialy Vserossijskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Istoriya gosudarstva cherez istoriyu provintsii: problemy i perspektivy razvitiya» = Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference “History of the State through the History of the Province: Problems and Prospects of Development”*. Kursk, pp. 214-219. (In Russ.) <https://elibrary.ru/teypmh>
5. Vasilevskii V.I. (2000). *The TransBaikal White Statehood*. Chita, Poisk Publ., 182 p. (In Russ.)
6. Vasilevskii V.I. (2007). *The TransBaikal Cossack Army during the Revolution and the Civil War*. Chita, 174 p. (In Russ.)
7. Vasilevskii V.I. (1967). *The Struggle for Soviet Power in Eastern Transbaikalia*. Irkutsk, 365 p. (In Russ.)
8. Novikov P.A. (2005). *The Civil War in Eastern Siberia*. Moscow, Tsentrpoligraf Publ., 414 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpalyx>
9. Suckova E.Yu. (2019). The formation of the Bylyrinsky front in 1918–1919. *Studencheskie chteniya = Student Readings*. Chita, pp. 44-48. (In Russ.) <https://elibrary.ru/bxvqut>
10. Vasilevskii V.I. (1989). *Revolution and Civil War in Transbaikalia*. Chita, 112 p. (In Russ.)
11. Kasatochkin D.R. (2021). Jewish national units among the troops of ataman G.M. Semyonov in the Transbaikal, 1919–1920. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Istoriya Rossii = RUDN*

Journal of Russian History, vol. 20, no. 4, pp. 531-542. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2312-8674-2021-20-4-531-542>, <https://elibrary.ru/tsbjdi>

12. Kasatochkin D.R. (2015). Muslim units of the Asian Mounted Division in 1919–1920. *Voenno-istoricheskii zhurnal = Military History Magazine*, no. 11, pp. 59-61. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uyaffp>

Информация об авторе

Таскин Денис Александрович, научный сотрудник кафедры истории, Забайкальский государственный университет, г. Чита, Забайкальский край, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-5647-3232>
taskins@yandex.ru

Поступила в редакцию 23.10.2024

Получена после доработки 04.07.2025

Принята к публикации 29.08.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Denis A. Taskin, Research Scholar of History Department, Transbaikal State University, Chita, Transbaikal Territory, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-5647-3232>
taskins@yandex.ru

Received 23.10.2024

Revised 04.07.2025

Accepted 29.08.2025

The author has read and approved the final manuscript.



Историография вопроса изменений доходов населения России в 1980–1990-е годы

Анастасия Николаевна Климонова 

АНО «Региональный центр компетенций в сфере производительности труда Тамбовской области»
392000, Российская Федерация, ул. Советская, 94, помещ. 203

klimonova.stasya@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Актуальность исследования динамики доходов населения в России в 1980–1990-х гг. во многом обусловлена влиянием этого переходного периода на современное общество. Понимание причин и последствий экономических реформ, принятых политических решений позволяет выявить проблемы денежного неравенства и экономических кризисов, которые проявляются и в настоящее время, проанализировать положительные и отрицательные опыты исследуемого периода. Особый интерес представляет изучение периода 1980–1990 гг., так как переход к рыночной экономике сопровождался резким падением реальных доходов населения, ростом бедности, социальной дифференциации и нестабильностью. Поэтому политические решения, спровоцировавшие проявление этих проблем, являются примером того, что реализовывать не нужно. Цель исследования – выявление основных тенденций в области доходов населения в 1980–1990-е гг. на основе анализа и систематизации существующей научной литературы, посвященной изменениям в доходах населения России, а также определение перспектив дальнейших исследований в рамках социальной и экономической истории.

Материалы и методы. Акцентируется внимание на исследование работ отечественных экономистов, историков, социологов и политиков, рассматривавших динамику доходов населения России в 1980–1990 гг., а также причины сложившейся ситуации, официальную статистическую информацию о динамике доходов населения.

Результаты исследования. Приведены данные социологических опросов, свидетельствующие об ухудшении материального положения граждан, задержках заработной платы и росте протестных настроений. Особое внимание уделено региональному аспекту – исследованиям, посвященным Центральному Черноземью и Тамбовской области. На основе архивных материалов и анализа семейных бюджетов историки выявили особенности доходов в регионе, включая рост скрытых доходов, распространение полуправильной и нелегальной экономической деятельности.

Выводы. Несмотря на наличие значительного числа экономических и социологических работ, социальные последствия изменений в доходах населения в 1980–1990-е гг. остаются недостаточно изученными, особенно с точки зрения социальной истории. Сделан вывод о необходимости дальнейших междисциплинарных исследований, включающих как макроэкономический, так и исторический анализ, с привлечением региональных данных, документов личного происхождения и материалов социологических опросов. Систематизирова-

ны существующие научные подходы к изучению изменений в доходах населения России в 1980–1990-х годах и обозначены перспективные направления дальнейших исследований в рамках социальной и экономической истории Российского государства.

Ключевые слова: историография, перестройка, постсоветский период, доходы населения, социальная политика

Благодарности. Выражаю глубокую признательность и благодарность своему научному руководителю Канишеву Валерию Владимировичу за помощь в подготовке работы, а также членам редакционной коллегии, надеюсь на дальнейшее сотрудничество.

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад автора: А.Н. Климонова – концепция исследования, анализ источников, систематизация и обобщение материала, формулирование выводов и результатов исследования, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Климонова А.Н. Историография вопроса изменений доходов населения России в 1980–1990-е годы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 749-762. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-749-762>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-749-762>

The historiography of changes in the income of the Russian population in the 1980s–1990s

Anastasia N. Klimonova 

Regional Center of Competence in the Labor Productivity Field of the Tambov Region
203 Room, 94 Sovetskaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

klimonova.stasya@yandex.ru

Abstract

Importance. The relevance of studying the dynamics of income of the population in Russia during the 1980s and 1990s is largely determined by the impact of this transitional period on contemporary society. Understanding the causes and consequences of the economic reforms and political decisions made allows for the identification of issues related to monetary inequality and economic crises that are still evident today, as well as the analysis of both positive and negative experiences from the studied period. The period of the 1980s and 1990s is of particular interest as the transition to a market economy was accompanied by a sharp decline in real incomes, an increase in poverty, social differentiation, and instability. Therefore, the political decisions that provoked these issues serve as examples of what should not be implemented. The aim of the study is to identify the main trends in the field of population income during the 1980s and 1990s based on the analysis and systematization of existing scientific literature dedicated to changes in the income of the population of Russia, as well as to determine the prospects for further research within the framework of social and economic history.

Materials and Methods. Attention is focused on the works of domestic economists, historians, sociologists, and politicians who examined the dynamics of population income in Russia during the 1980s and 1990s, as well as the reasons for the current situation, and official statistical information about income dynamics.

Results and Discussion. Data from sociological surveys indicating a deterioration in the material well-being of citizens, delays in wage payments, and an increase in protest sentiments is presented. Particular attention is paid to the regional aspect – research dedicated to the Central Black Earth Region and the Tambov Region. Based on archival materials and the analysis of household budgets, historians identified specific features of income in the region, including the growth of hidden income and the spread of semi-legal and illegal economic activities.

Conclusion. Despite the significant number of economic and sociological works, the social consequences of changes in population income during the 1980s and 1990s remain insufficiently studied, especially from the perspective of social history. It is concluded that further interdisciplinary research is necessary, incorporating both macroeconomic and historical analysis, with the inclusion of regional data, personal documents, and materials from sociological surveys. Thus, existing scientific approaches to the study of changes in the income of the population of Russia during the 1980s and 1990s and outlines promising directions for further research within the framework of the social and economic history of the Russian state are systematized.

Keywords: historiography, perestroika, post-Soviet period, population income, social policy

Acknowledgments. I express my deep gratitude and appreciation to my scientific supervisor, Valery V. Kanishchev, for his assistance in preparing this work, as well as to the members of the editorial board. I look forward to further collaboration.

Funding. This research received no external funding.

Author's Contribution: A.N. Klimonova – research conception, source analysis, systematization and synthesis of materials, drafting the manuscript, formulation of conclusions and research results.

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

For citation: Klimonova, A.N. (2025). The historiography of changes in the income of the Russian population in the 1980s–1990s. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 749-762. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-749-762>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Переход к рыночной экономике в России в 1980–1990-х гг. стал одним из наиболее значительных и сложных процессов в российской истории. Этот период ознаменовался не только экономическими реформами, но и глубокими социальными изменениями, которые оказали влияние на уровень жизни и доходы населения.

Изучение изменений доходов на историческом отрезке позволяет не только понять последствия принятых политических решений и проведенных реформ, но и выявить причины экономических проблем, которые проявляются и в современном обществе.

Несмотря на прошедшие десятилетия, многие аспекты этого переходного периода остаются недостаточно изученными, что открывает возможности для дальнейших исследований.

Исследование изменений доходов населения требует междисциплинарного подхода, который включает в себя как исторический, так и социальный анализ.

В условиях экономического кризиса 1990-х гг. значительная роль принадлежала теневой экономике, однако эта тема изучена фрагментарно. Необходимо более глубокое исследование масштабов и форм теневой экономики, а также использование новых источников данных, включая личные письма, дневники и устные свидетельства, что позволит лучше понять повседневную жизнь населения.

Понимание природы и факторов произошедших в России изменений в период в 1980–1990-х гг. позволяет лучше ориентироваться в текущей экономической ситуации и прогнозировать изменения, выявлять закономерности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Были рассмотрены работы историков, социологов, экономистов, исследовавших ситуацию в области доходов населения и причинно-следственные связи в рамках данного направления.

Методологической основой послужили как общие, так и частные методы научного познания: метод структурного анализа, историко-сравнительный метод, историко-системный метод, формально-логический метод.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучение динамики доходов на представленном историческом отрезке помогает избежать повторения прошлых ошибок. Зная, какие меры были эффективны в прошлом, а какие привели к негативным последствиям, общество может строить более устойчивое будущее.

Даже 40 лет оказались для историков недостаточными для оценки динамики одного из важнейших социально-экономических процессов, связанных с изменением структуры и размеров доходов населения в период транзитного перехода от «социализма» к «капитализму» в конце XX века.

Поэтому историкам, приступающим к исследованию темы исторической динамики доходов в указанный переходный период, в первую очередь приходится обращаться к работам «смежников» экономистов, социологов, юристов, которые изучали и изучают эти процессы, так сказать, в режиме реального времени.

При этом представители этих наук в какой-то мере выступают как историки, оценивают динамику движения доходов населения на протяжении определенного отрезка времени. Фактически они используют историко-генетический метод, определяя «исторические корни» наблюдаемыми ими как современниками процессов.

Уже в работах экономистов середины 1980-х гг. констатировалось, что неравенство

в доходах граждан советского общества к 1980-м гг. приобрело достаточно явные границы. В частности, экономист Г.Т. Завиновская обратила внимание на такой не совсем типичный для экономической науки, но широко принятый историками источник, как письма. Ученый в письмах с самого начала перестройки увидела отражение в этом источнике противоречия между пропагандируемой властями идеей повышения народного благосостояния и отсутствием в реальности равного достатка [1].

Для понимания общих исторических итогов экономики социалистических стран, Советского Союза в первую очередь мы посчитали важной работу венгерского экономиста Я. Корнай о природе дефицита, анализе причин многочисленных нехваток в социалистической экономике. Для нашей темы важна мысль о том, что при социализме широко использовалась возможность сохранения стабильных официальных индексов цен в условиях реального их повышения [2].

В 1990–2020-е гг. историки экономики постоянно обращались к оценке вопросов, которые были связаны с состоянием доходов населения позднего советского общества.

В частности, В.М. Кудров отмечал одно из проявлений «лукавости» советской экономической статистики, проявившейся в том, что исчисляемый ЦСУ и Госкомстатом СССР индекс государственных розничных цен, который показывал ценовую стабильность в течение длительного периода, фиксировал не реальную динамику цен, а лишь те их изменения, которые осуществлялись в условиях нерыночной, командной экономики в приказном или законодательном порядке в отношении товаров со старым артикулом [3].

Интересными были и публицистические подходы работ начала 2000-х гг. В частности, известный теоретик науки, социолог и публицист С.Г. Кара-Мурза, рассуждая о доходах советских граждан 1980-х гг., через два десятка лет отмечал, что «если человек был готов напрячься, он мог заработать на жизнь «повышенной комфортности» – купить дачу, автомобиль, пить коньяк вместо

водки», но в то же время «уровень потребления людей с низкими доходами был действительно минимальным – на грани допустимого». В данном случае исследователь выступал не как ученый, а как «простой» современник, сознательно не приводит цифры, описывает житейские наблюдения [4].

Интересно отметить, что в 2020-е гг. стали появляться работы, авторы которых отмечают не только негативные проявления советской экономики. Так, К.В. Иванов напоминал о том, что в 1980-х гг. в Советском Союзе продолжала проводиться активная социальная политика, направленная на компенсацию недостаточности денежных доходов. Большое значение в жизни всех групп населения имели общественные фонды потребления. Общественные фонды потребления почти наполовину повышали реальную заработную плату. Особенно заметно наблюдалось увеличение выплат населению из общественных фондов потребления в 1980-е гг., что являлось свидетельством роста социальной ориентированности политики Советского государства [5].

В середине 1990-х гг. социологи и экономисты начали подводить первые итоги последствий перехода на рыночную экономику для состояния доходов населения России.

Согласно информации исследователей, ВЦИОМ, процессы формирования рыночных механизмов в сфере труда протекали весьма

противоречиво. При этом государством не только не была выдвинута такая стратегическая задача нового этапа развития российского общества, как предупреждение бедности, но и не было сделано никаких шагов в направлении решения текущей задачи – преодоления крайних проявлений бедности [6].

Т.И. Заславская в связи с этим писала, что в середине 1995 г. процесс ускоренного социального расслоения охватывал российское общество не равномерно, подобно растягиваемой гармонике, а односторонне, – все резче отделяя верхние страты от массовых слоев, концентрирующихся на полюсе бедности [7].

Тему крайней неравномерности динамики доходов россиян в 1990 г. Т.И. Заславская продолжила в работах начала 2000-х гг. В частности, она писала, что, несмотря на негативные последствия для большинства населения страны, в условиях распада старой системы и перехода к рыночной экономике у некоторых граждан появилась возможность улучшить свое финансовое положение. Появление частного сектора и новых бизнесов дало шанс на социальную мобильность, но этот процесс оставался крайне неравномерным [8].

Анализируя материалы Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), проводившиеся с 1989 по 1991 гг., другой известный социолог Р.В. Рывкина заявила, что доля населения, отмечавшая ухуд-

Таблица 1

Информация о динамике реальных располагаемых денежных доходах населения

Table 1

Information on the dynamics of real disposable incomes of the population

Показатель	1991	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Реальные располагаемые денежные доходы населения, % к предыдущему году	121	85	101	106	84	88	112

Источник: составлено автором по данным Российского статистического ежегодника. 2005: стат. сб. Москва, 2006. 819 с.

Source: compiled by the author based on the Russian Statistical Yearbook. 2005: statistical collection. Moscow, 2006. 819 p.

Таблица 2

Динамика задолженности по оплате труда на предприятиях
и в организациях в Российской Федерации

Table 2

Dynamics of wage arrears at enterprises and organizations in the Russian Federation

Отрасли	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Отрасли, по которым имеются сведения, в том числе	0,05	0,77	4,2	20,8	48,6	52,6	77,0	43,7	31,7
промышленность	0,02	0,36	2,2	10,8	22,9	26,6	32,5	17,1	11,9
сельское хозяйство	0,01	0,29	1,3	3,1	6,1	8,0	9,4	7,9	7,8
строительство	0,02	0,12	0,7	2,9	6,9	7,5	9,6	5,6	4,0
транспорт	–	–	–	1,7	3,9	3,6	4,2	2,5	2,0
образование	–	–	–	1,4	4,6	1,4	5,6	2,1	0,7
здравоохранение	–	–	–	0,8	2,6	0,8	3,6	1,3	0,3
социальное обеспечение	–	–	–	–	–	–	0,3	0,1	0,02
культура и искусство	–	–	–	0,2	0,5	0,1	0,8	0,3	0,09
наука и научное обслуживание	–	–	–	–	1,0	1,1	1,9	0,8	0,6
жилищное хозяйство	–	–	–	–	–	1,6	2,9	2,3	1,7
коммунальное хозяйство	–	–	–	–	–	2,0	3,7	2,8	2,1
государственная власть субъектов Российской Федерации и местное самоуправление	–	–	–	–	–	–	1,8	0,7	0,3
милиция общественной безопасности	–	–	–	–	–	–	0,7	0,3	0,2

Источник: составлено автором по данным Российского статистического ежегодника. 2005: ст. сб. Москва, 2006. 819 с.

Source: compiled by the author based on the Russian Statistical Yearbook. 2005: statistical collection. Moscow, 2006. 819 p.

шение материального положения своих семей, увеличилась с 28 % в 1989 г. до 53 % в 1991 г., доля тех, кто считал, что оно улучшилось, уменьшилось с 24 до 10 % [9].

Резкое ухудшение ситуации в области доходов населения началось в начале 1990-х гг., что подтверждается не только наблюдениями современников того периода, но и официальными статистическими данными о динамике реальных располагаемых денежных доходов населения (табл. 1).

Несколько позже социологи Л.А. Гордон и Э.В. Клопов в специальных историко-социологических очерках экономического положения народного большинства России в 1990-х гг. обратили особое внимание на проблему задержки зарплат, которая воспринималась общественным мнением как основа трудовых конфликтов. Авторы очерков, основываясь на данных Всероссийского обследования работающего населения, проведен-

ных ВЦИОМом в 1993–1994 гг., показывали, что в начале реформ причиной трудовых конфликтов опрашиваемые чаще всего – примерно в 30–40 % случаев – называли несправедливый уровень оплаты труда. В последующие годы на первое место вышли задержки заработной платы: на них ссылались, говоря о причинах трудовых конфликтов, 32 % работников в марте 1995 г. и 35 % в мае 1996 г. Недостаточный общий уровень заработков в ряде факторов трудовых конфликтов отмечало в тех исследованиях уже заметно меньше опрошенных, соответственно – 24 и 21 % [10].

Информация о задолженности по оплате труда населения России представлена в табл. 2.

Динамику изменений доходов в 1990-х гг. и историко-экономических позиций рассмотрели В.А. Ильин и К.А. Гулин. В первую очередь они отметили, что в начале 1990-х гг. в России произошло падение реальных дохо-

дов населения, начавшееся уже в 1991 г., после централизованного повышения цен. В 1992 г. либерализация цен на товары и услуги привела к еще более резкому обесценению реальных доходов населения. Опережающий рост цен по сравнению с ростом доходов обусловлен в 1992–1995 гг. снижением средней заработной платы почти в три раза, денежных доходов – более чем в два раза. Эти процессы сопровождались стремительным ростом неплатежей [11].

В 1996–1997 гг., по мнению исследователей, наметилась тенденция к росту доходов, прерванная в результате финансово-экономического кризиса 1998 г., который вызвал значительный рост цен на потребительские товары и услуги. Скачок индекса потребительских цен (в 1,8 раза с декабря 1997 г. по декабрь 1998 г.) привел к тому, что реальная заработная плата к концу 1998 г. упала ниже уровня 1997 г. еще на одну треть [11].

По данным многих исследований (Т.И. Заславская [12], Л.Г. Зубова [13], Т.В. Наумова [14], Н.Л. Овчарова [15], В.М. Симчера [16], А.М. Шахбанов [17]), к середине 1990-х гг. более 30 % населения России находились за чертой бедности. Многие семьи испытывали трудности с обеспечением базовых потребностей, таких как еда, жилье и медицинское обслуживание.

Мы посчитали важным обратить внимание на работы зарубежных авторов, которые применили к российской экономической истории методы, отрицавшие марксистской наукой. В частности, они рассчитали, что самый большой скачок неравенства в России произошел в 1992–1993 гг. Расчеты по агрегированному данным показывали, что коэффициент Джини (степень неравномерности распределения доходов среди населения страны) вырос с 0,22 в начале переходного периода до 0,5 в 1996 г. При этом децильный коэффициент (соотношение между средними доходами 10 % населения с наиболее высокими доходами и средними доходами 10 %) увеличился с 3,3 в конце 1980-х гг. до 10 в 1995 г. [18].

По расчетам Э. Брэйнерда, с мая 1991 г. по май 1994 г. децильный коэффициент для логарифма заработных плат в России вырос почти в 2 раза, а дисперсия – в 3 раза [19].

Современные российские экономисты считают, что коэффициент Джини не должен быть выше значения 0,3–0,4. Превышение показателя говорит о существовании высокого неравенства доходов, которое замедляет темп экономического развития и формирует «ловушку бедности» – общество становится беднее с каждым поколением [20].

Официальные статистические данные о динамике коэффициента Джини и коэффициента фондов представлены в табл. 3.

Перспективным направлением исследования темы динамики доходов населения может также стать изучение нормативно-правовых документов о повышении благосостояния населения Российской Федерации, которые постепенно формировались в 1980–1990-е гг. В частности, мы обратили внимание на работу Ю.С. Богдановой, посвященную историко-юридическому аспекту изучаемой нами темы [21].

С позиций социальной истории необходимо учесть исследования регионального масштаба, более приближенные к реальной жизни в сравнении с общероссийскими исследованиями, обобщающими и усредняющими экономические процессы огромной страны с разнообразными регионами.

Для нас особый интерес представляют работы по проблеме изменения доходов населения в 1980–1990-е гг., подготовленные исследователями Центрально-Черноземного региона и Тамбовской области, в частности.

В первую очередь отметим, что в регионе уже появились работы профессиональных историков по данной теме.

Наибольший интерес вызывают работы В.А. Перцева, который подробно исследовал ситуацию в области доходов населения областей Центрального Черноземья в 1950–1980 гг. с учетом основных тенденций в потреблении материальных и нематериальных благ. В своих исследованиях на основе опубликованных статистических данных и дело-

Таблица 3

Динамика коэффициента Джини (индекс концентрации доходов)
и Коэффициента фондов (соотношение денежных доходов 10 % наиболее
и 10 % наименее обеспеченного населения) в 1990-е гг.

Table 3

Dynamics of the Gini coefficient (income concentration index) and the Fund Coefficient (the ratio of monetary incomes of the 10 % of the most and 10 % of the least well-off population) in the 1990s

Показатель	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Коэффициент Джини	0,260	0,289	0,407	0,409	0,387	0,387	0,39	0,394	0,4	0,395
Коэффициент фондов	4,5	8,0	13,5	15,2	13,5	13,3	13,6	13,8	14,1	13,9

Источник: рассчитано автором по данным официального сайта Федеральной службы государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/?ref=toptrafficsites>

Source: calculated by the author based on the official website of the Federal State Statistics Service. URL: <https://rosstat.gov.ru/?ref=toptrafficsites>

производственных архивных материалов он конкретизировал наблюдение о накоплении жителями областей Черноземного Центра к концу 1980-х гг., заметных по объему необеспеченных товарами денежных средств [22; 23].

В работах В.А. Перцева подробно описывается, как менялась политика государства в отношении таких доходов на примере областей Центрального Черноземья. Историк отмечал, что система получения незаконных доходов проявлялась в различных вариантах и сводилась в конечном итоге к совершению корыстных, должностных или хозяйственных преступлений. Несмотря на то, что процесс получения незаконных доходов приобрел значительные масштабы, практическая деятельность партийных и советских органов, общественных организаций и правоохранительных структур носила преимущественно фрагментарный характер и значительно усиливалась в связи с принятием очередных партийно-государственных решений, направленных на преодоление этих явлений. В конце 1980-х гг. под влиянием начавшихся перестроечных процессов значительно изменилось отношение к деятельности населения, связанной с получением незаконных финансовых и материальных доходов. Определенная часть экономических преступлений, подлежавшая ранее уголовному наказанию, была

переквалифицирована в разновидности административных правонарушений. В первую очередь, это относилось к таким действиям, как мелкая спекуляция, нарушение правил приобретения строительных материалов, нарушение правил занятия индивидуальной трудовой деятельностью и многие другие, считавшиеся ранее незаконными и уголовно наказуемыми [24–28]. Особая ценность этого наблюдения состоит в том, что оно сделано на основе ставших доступными историкам архивных материалов.

В своих исследованиях, основанных на таких важных для социально-экономической истории источниках, как семейные бюджеты, В.А. Перцев отмечал, что, несмотря на четко выраженные негативные тенденции в сфере денежного обращения, вызванные высокими темпами прироста доходов городского населения и отсутствием необходимых товаров на внутреннем потребительском рынке, партийно-государственное руководство регионов Центрального Черноземья не принимало своевременных мер по скорейшему их преодолению [25].

В исследованиях В.А. Перцева также отмечалось, что перестроечные процессы привели к проявлению в регионе признаков социального кризиса. Материальное положение значительной части его населения ухудшилось. В наиболее тяжелом положении оказа-

лись неработавшие граждане и сотрудники бюджетных учреждений. Историк признает, что в областях региона, как и по всей стране, осуществлялись дополнительные денежные выплаты и вводилось фиксированное распределение основных продуктов питания. Социальная поддержка имела адресный характер, в первую очередь направлялась социально незащищенным слоям населения: пенсионерам, многодетным семьям, работникам здравоохранения и просвещения. Вместе с тем в сложившихся условиях, как пишет В.А. Перцев, сохранить определенные социальные гарантии и не допустить дальнейшего снижения жизненного уровня граждан оказалось крайне сложно [26].

В совместном исследовании В.А. Перцева с В.Н. Фурсовым, проведенном на основе семейных бюджетов, говорится о том, что в 1980-е гг. произошли качественные изменения в уровне жизни населения областей Центрального Черноземья. Выросла заработная плата как в целом по народному хозяйству, так и в ведущих отраслях экономики. Увеличились доходы населения из различных общественных фондов, а также благодаря наличию индивидуального подсобного хозяйства. При этом, несмотря на изменения в политической сфере, индивидуальная трудовая деятельность граждан не превратилась в альтернативный источник материального благополучия населения региона [27].

В работе воронежских историков отмечается, что государственные решения об индивидуальной деятельности активизировали население, ранее занимавшееся нелегальными или полунелегальными видами предпринимательства, что придавало преобразованиям полукриминальный характер. Кооперативами ставилась задача обеспечить рост доходов не за счет расширения производственной деятельности, а с помощью завышенных цен, обмана потребителей. Все это только ухудшало материальное положение населения [27].

Историк А.Л. Земцов особое внимание уделил изучению благосостояния населения Липецкой области в 1980-е гг. Он отмечал, что дисбаланс денежных доходов и расходов

населения накапливался на протяжении многих лет. Накопления создавали иллюзию благополучия. Невнимание властей к вопросам финансовой стабильности, игнорирование нарастающего дисбаланса доходов и расходов населения говорит о непонимании ими в полной мере опасности создавшегося положения. Большую роль сыграла и боязнь непопулярных решений, способных накалить политическую ситуацию в стране. Власти пытались решить проблему дисбаланса путем насыщения рынка товарами и услугами, игнорируя необходимость осуществления реформы. Период достижения наивысшего благосостояния граждан совпал с распадом СССР. Рост потребления продовольственных и непродовольственных товаров продолжался вплоть до 1990 г. [29].

Сравнительно широкая изученность вопроса об изменениях доходов населения Центрального Черноземья в 1980-е гг. во многом объясняется доступностью архивных документов того периода.

Отсутствие в архивах большей части документов 1990-х гг., скажем так, не побуждает историков к изучению проблемы доходов населения в этот период. Нам удалось выявить только один факт обращения историка нашего региона к данной теме. В работе И.В. Двухжиловой отмечалось, что в 1990-е гг. были случаи проведения оппозиционных митингов, забастовок из-за невыплаты зарплаты и ухудшения материального положения работников. Наиболее заметным явлением автор посчитал забастовки водителей троллейбусов в Тамбове [30].

Историей динамики доходов в постсоветский период населения Центрального Черноземья, как страны в целом, главным образом занимаются экономисты.

В работе А.М. Болтнева и Е.Ю. Меркуловой оценены первые последствия влияния экономических реформ на доходы населения Тамбовского региона в середине 1990-х гг. Ученые отмечали, что возросла дифференциация населения по доходам и материальной обеспеченности, более 20 % населения проживали за чертой бедности. Государство

не располагало достаточным потенциалом и слабо оказывало поддержку нетрудоспособным слоям населения. В структуре расходов населения произошло движение в сторону увеличения продуктов питания. Данные подкреплены официальной статистической информацией. Приведены сведения о том, что в 1995 г. реальные доходы населения снизились по сравнению с 1994 г. на 31 % [31].

В работе А.С. Козулиной уже с «высоты» 2020-х гг. отмечалось, что начало 1990-х гг. оказалось чрезвычайно сложным временем для населения Липецкой области. Надежды людей на быстрый переход к рыночной экономике и скорое процветание не оправдались. Обещания властей обеспечить экономический рост оказались невыполненными. В обществе сложилась тяжелая психологическая обстановка [32]. Для историков важно, что в данной работе оценены не только экономические процессы, но и состояние общества.

ВЫВОДЫ

Исследование представляет собой комплексный историографический обзор литературы, посвященной изменениям в доходах населения России в период с 1980-х по 1990-е гг. Этот период – время масштабных социально-экономических трансформаций, связанных с переходом от плановой социалистической экономики к рыночной.

В целом можно сказать, что работы отдельных историков, экономистов, социологов позволяют получить широкое представление о процессах формирования доходов населения России и Центрального Черноземья, в частности, в 1980-е гг. Часть этих работ основана на архивных документах и конкретных социологических исследованиях, материалы которых к настоящему времени стали историческими источниками. В этих исследованиях зафиксированы рост дифференциации доходов, изменения в государственной социальной политике. Особое внимание уделялось вопросам изучения теневой экономики и трансформации индивидуальной трудовой деятельности, что отражало противо-

речивый характер экономических преобразований. И все-таки даже применительно к этому времени больше изучена экономическая, нежели социальная сторона вопроса.

Исследования периода 1990-х гг. принадлежат главным образом экономистам и социологам, в основном освещают процесс формирования доходов населения в условиях перехода к рыночной экономике. Социальные последствия этого в постсоветский период изучены явно недостаточно, особенно на основе архивных источников.

Несмотря на наличие общероссийских обзоров, региональные особенности изменений доходов населения остаются недостаточно изученными. Особенно актуально проведение сравнительных исследований по регионам с разным уровнем экономического развития, включая сельские и городские территории, а также между регионами одной территории.

Для более глубокого понимания повседневной экономической жизни населения в переходный период целесообразно использовать письма, воспоминания, дневники, устные свидетельства, интервью, а также архивные данные.

В условиях экономического кризиса и трансформации 1990-х годов значительную роль играли неформальные источники дохода. Однако эта тема до сих пор изучена фрагментарно. Необходимо более глубокое исследование масштабов, форм и последствий теневой экономики в указанный период.

В связи с тем, что трансформационные изменения происходили не только в СССР, но и других государствах, целесообразным может быть сопоставление российского опыта с аналогичными процессами в других постсоциалистических странах Восточной Европы и бывшего СССР.

Дальнейшее изучение темы требует расширения источниковой базы, применения междисциплинарных подходов и акцента на региональные и социальные различия, что позволит глубже понять последствия экономических трансформаций для различных слоев населения России.

Список источников

1. *Завиновская Г.Т.* Организация заработной платы в промышленности. Киев, 1985. 175 с.
2. *Корнаи Я.* Дефицит. Москва: Наука, 1990. 609 с.
3. *Кудров В.М.* Советская экономика в ретроспективе: Опыт переосмысления. Москва, 2003. 512 с. <https://elibrary.ru/qqcjzlz>
4. *Кара-Мурза С.Г.* Советская цивилизация. От начала до Великой Победы. Москва: Эксмо, 2007. 639 с. <https://elibrary.ru/qphftr>
5. *Иванов К.В.* Социальная сфера в СССР накануне перестройки // Вестник науки. 2023. Т. 5. № 4 (61). С. 293-308. <https://elibrary.ru/eeeynn>
6. *Зубова Л.Г.* Социальное расслоение в России // Экономические и социальные перемены: мониторинг общественного мнения. 1995. № 3. С. 27-30. <https://elibrary.ru/hubdhv>
7. *Заславская Т.И.* Доходы работающего населения России. Ч. 2. Динамика и дифференциация доходов // Экономические и социальные перемены: мониторинг общественного мнения. 1996. № 6.
8. *Заславская Т.И.* Общество на рубеже 20 и 21 веков // Большая российская энциклопедия. Сен-Жерменский мир 1679 – Социальное обеспечение. Москва, 2004. С. 449-455.
9. *Рывкина Р.В.* Экономическая социология переходной России. Люди и реформы. Москва, 1998. 432 с.
10. *Гордон Л.А., Клопов Э.В.* Потери и обретения в России девяностых: историко-социологические очерки экономического положения народного большинства: в 2 т. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. Т. 2. Меняющаяся жизнь в меняющейся стране: занятость, заработки, потребление. 512 с.
11. *Ильин В.А., Гулин К.А.* Экономическое положение населения России в постсоветский период // ЭКО. 2006. № 9 (387). С. 1-25. <https://elibrary.ru/hulmjp>
12. *Заславская Т.И.* Новые данные о доходах россиян // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 1995. № 4. С. 7-15. <https://elibrary.ru/huatmv>
13. *Зубова Л.Г.* Представления о бедности и богатстве. Критерии и масштабы бедности // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 1996. № 4. С. 38-41. <https://elibrary.ru/hvhkfv>
14. *Наумова Т.В.* Рыночные реформы в Российском измерении // Социологические исследования. 1998. № 1. С. 55-61. <https://elibrary.ru/mpablp>
15. *Овчарова Л.Н.* Уровень и профиль бедности в России: от 1990-х годов до наших дней. Москва, 2014. 35 с.
16. *Симчера В.М.* Как возродить экономику России. Москва, 2006. 824 с.
17. *Шахбанов А.М.* Условия и причины развития бедности в России в 1990-е гг. // Историческая и социальная образовательная мысль. 2011. № 5. С. 182-190. <https://elibrary.ru/ooexkt>
18. *Flemming J., Micklewright J.* Income Distribution, Economic Systems and Transition // Handbook of Income Distribution. California, 1999. P. 843-918.
19. *Brainerd E.* Winners and Losers in Russia's Economic Transition // The American Economic Review. 1998. Vol. 88. № 5. P. 1094-1116.
20. *Катонин С.А.* Применение коэффициента Джини в исследованиях пространственного неравенства в агломерациях регионов // Russian Journal of Management. 2022. Т. 10. № 4. С. 217-221. <https://elibrary.ru/dgundl>
21. *Богданова Ю.С.* Нормативно-правовые документы о повышении благосостояния населения в 1980–90-е гг. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2011. № 9 (226). С. 15-18. <https://elibrary.ru/muqqhh>
22. *Перцев В.А.* Материальное положение населения РСФСР (вторая половина 1950-х – 1980-е годы): на материалах областей Центрального Черноземья. Воронеж, 2013. 400 с.
23. *Перцев В.А.* Социальное обеспечение и обслуживание населения РСФСР (вторая половина 1950-х – 1980-е годы): на материалах областей Центрального Черноземья. Воронеж, 2014. 436 с. <https://elibrary.ru/rwjfzb>
24. *Перцев В.А.* Неучтенные доходы населения РСФСР и борьба с ними в 1970–1980-е годы (на материалах областей Центрального Черноземья) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: История. Политология. Социология. 2013. № 2. С. 149-154. <https://elibrary.ru/rhucpn>

25. Перцев В.А. Семейные бюджеты городского населения Центрального Черноземья в 1980-е годы: по материалам статистических обследований // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: История. Политология. Социология. 2012. № 2. С. 52-58. <https://elibrary.ru/pjdwbj>
26. Перцев В.А. Социальная защита населения областей Центрального Черноземья в конце 1980-х – начале 1990-х годов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: История. Политология. Социология. 2014. № 2. С. 85-90. <https://elibrary.ru/shtstx>
27. Перцев В.А., Фурсов В.Н. Региональные аспекты формирования семейных бюджетов населения областей Центрального Черноземья в 1950–1980-е годы // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. 2017. № 15 (264). С. 149-156. <https://elibrary.ru/zgzcbz>
28. Перцев В.А. Проблемы экономического и социального развития Центрально-Черноземного экономического района в 1990-е годы // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: История. Политология. Социология. 2023. № 3. С. 21-28. <https://elibrary.ru/aoovoz>
29. Земцов А.Л. Материальное благосостояние населения Липецкой области в восьмидесятые годы XX в. // Современная научная мысль. 2019. № 3. С. 138-149. <https://elibrary.ru/zxtkqx>
30. Двухжилова И.В. История Тамбовского края. XX век. Тамбов, 2011. 80 с.
31. Болтнев А.М., Меркулова Е.Ю. Экономическая реформа на Тамбовщине // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 1996. № 2 (2). С. 100-105. <https://elibrary.ru/nuwzjf>
32. Козулина А.С. «Лихие девяностые»: население Липецкой области в эпоху радикальных реформ последнего десятилетия XX века // E-Scio. 2022. № 5 (68). С. 641-650. <https://elibrary.ru/ketfyd>

References

1. Zavinovskaya G.T. (1985). *Wage Organization in Industry*. Kiev, 175 p. (In Russ.)
2. Kornai Ya. (1990). *Deficit*. Moscow, Nauka Publ., 609 p. (In Russ.)
3. Kudrov V.M. (2003). *The Soviet Economy in Retrospect: The Experience of Reinvention*. Moscow, 512 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qqcjtz>
4. Kara-Murza S.G. (2007). *Soviet Civilization. From the Beginning to the Great Victory*. Moscow, Eksmo Publ., 639 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qphftr>
5. Ivanov K.V. (2023). Social sphere in USSR on start of perestroika. *Vestnik nauki = Science Bulletin*, vol. 5, no. 4 (61), pp. 293-308. (In Russ.) <https://elibrary.ru/eeypyn>
6. Zubova L.G. (1995). Social Stratification in Russia. *Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny: monitoring obshchestvennogo mneniya*, no. 3, pp. 27-30. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hubdhv>
7. Zaslavskaya T.I. (1996). Incomes of the working population of Russia. Pt. 2. Income dynamics and differentiation. *Economic and Social Changes: Monitoring Public Opinion*. № 6.
8. Zaslavskaya T.I. (2004). Society at the turn of the 20th and 21st centuries. *Bol'shaya rossiiskaya entsiklopediya. Sen-Zhermenskii mir 1679 – Sotsial'noe obespechenie = Great Russian Encyclopedia. The Peace of Saint-Germain 1679 – Social Security*. Moscow, pp. 449-455. (In Russ.)
9. Ryvkina R.V. (1998). *Economic Sociology of Transitional Russia. People and Reforms*. Moscow, 432 p. (In Russ.)
10. Gordon L.A., Klopov E.V. (2001). Losses and Gains in Russia in the Nineties: Historical and Sociological Essays on the Economic Situation of the Popular Majority: in 2 vols. Vol. 2. *Changing Life in a Changing Country: Employment, Earnings, Consumption*. Moscow, Editorial URSS Publ., 512 p. (In Russ.)
11. Il'in V.A., Gulin K.A. (2006). The economic situation of the Russian population in the post-Soviet period. *EKO = ECO*, no. 9 (387), pp. 1-25. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hulmjp>
12. Zaslavskaya T.I. (1995). New data on incomes of Russians. *Monitoring obshchestvennogo mnenia: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no. 4, pp. 7-15. (In Russ.) <https://elibrary.ru/huatmv>
13. Zubova L.G. (1996). Concepts of poverty and wealth. Criteria and scales of poverty. *Monitoring obshchestvennogo mnenia: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no. 4, pp. 38-41. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hvhkfy>
14. Naumova T.V. (1998). Russian dimensions of market reforms. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no. 1, pp. 55-61. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mpablp>

15. Ovcharova L.N. (2014). *The Level and Profile of Poverty in Russia: from the 1990s to the Present Day*. Moscow, 35 p. (In Russ.)
16. Simchera V.M. (2006). *How to Revive the Russian Economy*. Moscow, 824 p. (In Russ.)
17. Shakhbanov A.M. (2011). Conditions and reasons for poverty development in Russia in the 1990-s. *Istoricheskaya i sotsial'naya obrazovatel'naya mysl' = Historical and Social Educational Idea*, no. 5, pp. 182-190. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ooexkt>
18. Flemming J., Micklewright J. (1999). Income Distribution, Economic Systems and Transition. *Handbook of Income Distributio*. California, pp. 843-918.
19. Brainerd E. (1998). Winners and Losers in Russia's Economic Transition. *The American Economic Review*, vol. 88, no. 5, pp. 1094-1116.
20. Katonin S.A. (2022). Application of the Gini coefficient in studies of spatial inequality in agglomerations of regions. *Russian Journal of Management*, vol. 10, no. 4, pp. 217-221. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dgundl>
21. Bogdanova Yu.S. (2011). Standard-legal documents on increase of well-being of the population in 1980–90th. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sotsial'no-gumanitarnye nauki = Bulletin of the South Ural State University. Series: Social Sciences and the Humanities*, no. 9 (226), pp. 15-18. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16889806>
22. Pertsev V.A. (2013). *The Financial Situation of the Population of the RSFSR (The Second Half of the 1950s – 1980s)*. Voronezh, 400 p. (In Russ.)
23. Pertsev V.A. (2014). *Social Security and Services for the Population of the RSFSR (The Second Half of the 1950s – 1980s)*. Voronezh, 436 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rwjfzb>
24. Pertsev V.A. (2013). The Russian soviet federative socialist republic population's undocumented incomes and fighting against it in 1970–1980 (on materials of the Central Black soil regions). *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya. Sotsiologiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: History. Political Science. Sociology*, no. 2, pp. 149-154. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rhucpn>
25. Pertsev V.A. (2012). Urban population's family budgets in Central Black Soil region in 1980s (on the data of statistic research). *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya. Sotsiologiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: History. Political Science. Sociology*, no. 2, pp. 52-58. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pjdwbj>
26. Pertsev V.A. (2014). Social protection of population in areas of central black soil region in the late 1980s – early 1990s. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya. Sotsiologiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: History. Political Science. Sociology*, no. 2, pp. 85-90. (In Russ.) <https://elibrary.ru/shtstx>
27. Pertsev V.A., Fursov V.N. (2017). Regional aspects of the formation of family budgets of the population of the Central Chernozem region in the 1950s and 1980s. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya = Belgorod State University Scientific Bulletin. History, Political Science*, no. 15 (264), pp. 149-156. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zgzcbz>
28. Pertsev V.A. (2023). Problems of economic and social development of the Central Black Earth economic region in the 1990s. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya. Sotsiologiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: History. Political Science. Sociology*, no. 3, pp. 21-28. (In Russ.) <https://elibrary.ru/aovovz>
29. Zemtsov A.L. (2019). Material welfare of the population of the lipetsk region during the 80s of the 20th century. *Sovremennaya nauchnaya mysl' = Modern Scientific Thought*, no. 3, pp. 138-149. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zxtkqx>
30. Dvukhzhilova I.V. (2011). *History of the Tambov Region. 20th Century*. Tambov, 80 p. (In Russ.)
31. Boltnev A.M., Merkulova E.Yu. (1996). Economic reform in the Tambov region. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, no. 2 (2), pp. 100-105. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nuwzjf>
32. Kozulina A.S. (2022). “The dashing nineties”: the population of the Lipetsk region in the era of radical reforms of the last decade of the 20th century. *E-Scio*, no. 5 (68), pp. 641-650. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kefyd>

Информация об авторе

Климонова Анастасия Николаевна, руководитель проектов, Региональный центр компетенций в сфере производительности труда Тамбовской области, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-0714-5117>
klimonova.stasya@yandex.ru

Поступила в редакцию 13.05.2025

Получена после доработки 05.08.2025

Принята к публикации 29.08.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Anastasia N. Klimonova, Project Manager, Regional Center of Competence in the Labor Productivity Field of the Tambov Region, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-0714-5117>
klimonova.stasya@yandex.ru

Received 13.05.2025



Revised 05.08.2025

Accepted 29.08.2025

The author has read and approved the final manuscript.



Операция «Железные мечи» и развитие конфликта на Западном берегу реки Иордан

Андрей Александрович Ермаков *, Игорь Валерьевич Рыжов 
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
603022, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, пр-кт Гагарина, 23
*Адрес для переписки: ivr@imomi.unn.ru

Аннотация

Актуальность. Рассмотрена операция «Железные мечи», инициированная Израилем в ответ на масштабное нападение ХАМАС в октябре 2023 г., которая привела к значительной эскалации палестино-израильского конфликта. Цель исследования – выявление особенностей данной операции, а также ее влияния на изменение расстановки сил в регионе и возможные последствия для радикальных группировок на Западном берегу реки Иордан.

Методы исследования. Методологической основой работы явились принципы объективности и историзма, рассматривающие современные процессы и явления в развитии, в их взаимной и временной связях. Наряду с общенаучными методами, такими как анализ и сравнение, использовались методы источниковедческого анализа: историко-сравнительный, ретроспективный, синхронный.

Результаты исследования. Отмечено, что операция «Железные мечи», а также события, связанные с ней, наглядно продемонстрировали значительные возможности, которыми на сегодняшний день обладают радикалы в Секторе Газа в рамках вооруженной борьбы против израильтян. В частности, они продемонстрировали способность создавать обширную подземную инфраструктуру. Это позволяет им эффективно скрываться и маневрировать в условиях конфликта. Радикалы в Газе располагают более развитыми ресурсами для военных приготовлений по сравнению с их коллегами на Западном берегу, что позволяет им осуществлять масштабные операции. Подземные объекты не только обеспечивают защиту, но и служат стратегическими пунктами для управления действиями боевиков. В текущих условиях для радикалов в Газе приоритетом остается укрепление и расширение своей подземной инфраструктуры, что значительно усложняет задачи израильских сил безопасности в регионе.

Выводы. Операция «Железные мечи» имеет особое значение из-за достигнутых результатов и задействованных сил, ее следует считать ключевым моментом для военных приготовлений радикалов в Газе. Создание обширной сети подземных сооружений существенно укрепило позиции боевиков, что позволило им эффективно укрывать свои силы и маневрировать ими. В отличие от Газы, радикалы на Западном берегу реки Иордан сталкиваются с серьезными ограничениями в создании аналогичной инфраструктуры из-за активного противодействия израильских сил безопасности. Это обстоятельство делает сложным поддержание вооруженного противостояния на Западном берегу на уровне, приемлемом для радикалов, в то время как израильские силы сосредоточены на борьбе с угрозами в Газе.

Ключевые слова: Государство Израиль, Сектор Газа, Западный берег реки Иордан, подземная инфраструктура, палестино-израильский конфликт, операция «Железные мечи», операция «Летние лагеря», операция «Стрелы севера»

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Ермаков А.А., Рыжов И.В. Операция «Железные мечи» и развитие конфликта на Западном берегу реки Иордан // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 763-773. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-763-773>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-763-773>

Operation “Swords of Iron” and development of the conflict in the West Bank

Andrey A. Ermakov *, Igor V. Ryzhov 

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
23 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603022, Russian Federation

*Corresponding author: ivr@imomi.unn.ru

Abstract

Importance. Operation “Swords of Iron”, initiated by Israel in response to a large-scale attack by Hamas in October 2023, which led to a significant escalation of the Palestinian-Israeli conflict, is considered. The aim of the study is to identify the specifics of this operation, as well as its impact on the changing balance of power in the region and possible consequences for radical groups in the West Bank.

Materials and Methods. The methodological basis of the work is the principles of objectivity and historicism, considering modern processes and phenomena in development, in their mutual and temporal relations. Along with general scientific methods, such as analysis and comparison, methods of source analysis are used: historical-comparative, retrospective, synchronic methods.

Results and Discussion. It is noted that operation “Swords of Iron”, as well as the events surrounding it, have clearly demonstrated the significant capabilities that radicals in the Gaza Strip currently possess as part of their armed struggle against the Israelis. In particular, they have demonstrated the ability to build an extensive underground infrastructure. This allows them to effectively hide and maneuver in conflict. Radicals in Gaza have more advanced resources for military preparations than their counterparts in the West Bank, allowing them to conduct large-scale operations. Underground facilities not only provide protection, but also serve as strategic locations for directing militant operations. In the current environment, the priority for radicals in Gaza remains the consolidation and expansion of their underground infrastructure, making the tasks of Israeli security forces in the region much more difficult.

Conclusion. Operation “Swords of Iron” is of particular importance because of the results achieved and the forces involved, and should be considered a key moment for the military preparations of the radicals in Gaza. The creation of an extensive network of underground structures has significantly strengthened the militants’ position, allowing them to effectively conceal and maneuver their forces. In contrast to Gaza, radicals in the West Bank face serious limitations in building

similar infrastructure due to the active opposition of Israeli security forces. This makes it difficult to keep the armed confrontation in the West Bank at a level acceptable to the radicals while Israeli forces focus on combating threats in Gaza.

Keywords: The State of Israel, Gaza Strip, West Bank, underground infrastructure, the Palestinian-Israeli conflict, operation "Swords of Iron", operation "Summer Camps", operation "Northern Arrows"

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: Ermakov, A.A., & Ryzhov, I.V. (2025). Operation "Swords of Iron" and development of the conflict in the West Bank. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 763-773. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-763-773>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Начавшаяся в октябре 2023 г. война между Государством Израиль и движением ХАМАС вызвала значительную трансформацию палестино-израильского конфликта, развитие событий в зоне которого отражено в целом ряде работ. В частности, для оценки произошедших событий значимы работы А.В. Крылова и А.А. Микаеляна [1], Г.П. Абдуллаева [2], Д.В. Антощенко [3], Н.А. Замаевой [4], Н.Г. Рогожиной [5], А.И. Шумилина [6], Д.А. Кочегурова и К. Гасанова [7], Т.А. Карасовой и Л.Р. Хлебниковой [8], Г.И. Гаджимурадовой и Б.Ю. Курочкиной [9], В.А. Корочкиной [10], В.П. Кириченко [11; 12], А.Э. Яшлавского [13–15], В.Д. Останина-Головни и А.Р. Текеевой [16], а также работы, выполненные И.В. Рыжовым в соавторстве с А.А. Комахой и М.Ю. Бородиной [17], А.А. Ермаковым [18], А.Г. Павловым [19]. Кроме того, следует отметить работы И.П. Добаева [20], Ю.Н. Зинина [21], А.А. Ильина [22], Е.И. Курнаевой [23], С.Л. Медведко [24].

До этой войны главным противником Тель-Авива на палестинской арене продолжали оставаться действующие в Сектора Газа радикалы¹, проявлением чего явилось завершенное израильской стороной в 2021 г. строительство высокотехнологического ру-

бежа-препятствия на всем протяжении границы с Газой. Однако ввиду событий осени 2023 г., когда ХАМАС нанес по Израилу свой самый тяжелый удар за всю историю палестино-израильского конфликта [1, с. 28], Тель-Авив предпринял действия, направленные на кардинальное изменение расстановки сил на палестинской арене, которые были связаны с проведением в Секторе Газа крупномасштабной операции «Железные мечи». Так, в январе 2024 г. премьер-министр Израиля Биньямин Нетаньяху заявил о стремлении к полной победе над ХАМАС, назвав в числе условий ее достижения уничтожение военных и управленческих возможностей данной организации². В свою очередь, ранее израильский подход к проблеме Сектора основывался, среди прочего, на проведении политики сдерживания [8, с. 58].

На фоне проведения операции «Железные мечи» возросло влияние происходящего на Западном берегу реки Иордан на состояние палестино-израильского конфликта в целом. В связи с этим важное значение для его дальнейшего развития имеет возможность осуществления радикалами на данной части палестинской арены военных приготовлений, подобных тем, что реализовывались на территории Газы до начала событий октября 2023 г. Речь идет, в первую очередь,

¹ Чернин В. (Велл). Израиль закончил строительство инженерного заграждения на границе с Газой // Институт Ближнего Востока. 2021. 8 дек. URL: <http://www.iimes.ru/?p=81864> (дата обращения: 15.12.2024).

² Statement by PM Netanyahu // Prime Minister's Office. January 18, 2024. URL: <https://www.gov.il/en/pages/event-conference180124> (accessed: 15.12.2024).

о развертывании ракетного вооружения, а также подземной инфраструктуры.

Основываясь на том, что сегодня и в обозримой перспективе для действующих на Западном берегу радикалов ракетное вооружение может выступать лишь в качестве дополнения к другим, более необходимым средствам вооруженной борьбы [18, с. 1517], представляется актуальным сосредоточить внимание на подземных сооружениях в Секторе Газа для того, чтобы установить, в какой мере опыт их возведения может быть востребован ими. С этой целью также необходимо рассмотреть развитие конфликта на Западном берегу Иордана во время проведения операции «Железные мечи».

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В основе исследования лежат принцип историзма и принцип объективности. Используемыми общенаучными методами выступают анализ и сравнение, а методами исторического исследования – историко-сравнительный метод, ретроспективный метод и синхронный метод. Применение данных методов обусловлено, среди прочего, различными особенностями развития палестино-израильского конфликта на территориях Сектора Газа и Западного берега реки Иордан во время проведения операции «Железные мечи».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

К началу операции «Железные мечи» радикалам в Секторе Газа удалось создать обширную подземную инфраструктуру. Так, протяженность тоннелей оценивалась в более чем 700 км при более чем 5700 входных шахтах³. При этом боевой стиль ХАМАС предполагал действия небольших отрядов из

³ *Dekel Udi*. To Meet the War's Objectives, Controlling Northern Gaza is Essential // The Institute for National Security Studies. INSS Insight № 1819. January 25, 2024. URL: <https://www.inss.org.il/publication/north-gaza/> (accessed: 15.12.2024).

тоннельной сети⁴, оказавшей огромное влияние на ход вооруженного противостояния на территории Сектора. Например, следует отметить возвращение израильских войск в районы, где они уже действовали, и обнаружение ими при этом ранее не выявленной подземной инфраструктуры ХАМАС, о чем в феврале 2024 г. сообщил официальный представитель ЦАХАЛ (Армия обороны Израиля или АОИ) контр-адмирал Даниэль Хагари⁵.

Одной из главных особенностей развернутой на территории Газы сети подземных сооружений стала многофункциональность ее объектов, что обеспечивалось их конструкцией – многие тоннели строились из железобетона и оборудовались вентиляцией, канализацией, электричеством, сетями связи, а также рельсами⁶. Благодаря конструкции в таких тоннелях боевики могли укрываться длительное время.

Примером многофункционального сооружения выступает тоннель, располагавшийся под кладбищем в Хан-Юнисе. Он представлял собой часть подземного лабиринта и был оборудован раздвижными и взрывостойкими дверями. Внутри данного тоннеля наряду с жилыми помещениями находились помещения, использовавшиеся для управления действиями боевиков⁷.

⁴ *Ben Menachem Yoni*. Hamas Moves to Guerrilla Warfare in Gaza // Jerusalem Center for Security and Foreign Affairs. January 3, 2024. URL: <https://jcpa.org/hamas-moves-to-guerrilla-warfare-in-gaza/> (accessed: 15.12.2024).

⁵ Press Briefing by IDF Spokesperson, Rear Admiral Daniel Hagari, February 29th, 2024 // The Israel Defense Forces. February 29, 2024. URL: <https://www.idf.il/en/mini-sites/israel-at-war/briefings-by-idf-spokesperson-rear-admiral-daniel-hagari/february-24-press-briefings/press-briefing-by-idf-spokesperson-rear-admiral-daniel-hagari-february-29th-2024/> (accessed: 15.12.2024).

⁶ Sinwar's Subterranean Tunnel System: Biggest Hamas Tunnel Exposed, 400 Meters From Erez Humanitarian Crossing // The Israel Defense Forces. December 17, 2023. URL: <https://www.idf.il/en/mini-sites/idf-press-releases-israel-at-war/december-23-pr/sinwar-s-subterranean-tunnel-system-biggest-hamas-tunnel-exposed-400-meters-from-erez-humanitarian-crossing/> (accessed: 15.12.2024).

⁷ Under Gaza's Bani Suheila Cemetery: Terrorist Tunnel and Hideouts for Hamas Senior Leaders // The Israel Defense Forces. January 29, 2024. URL: <https://www.idf.il/en/mini-sites/idf-press-releases-israel-at-war/january-29-2024-under-gaza-s-bani-suheila-cemetery-terrorist-tunnel-and-hideouts-for-hamas-senior-leaders/>

При этом важнейшими элементами сети подземных сооружений в Секторе Газа явились стратегические объекты. Среди них можно выделить стратегическую тоннельную сеть, использовавшуюся в качестве серверной штаб-квартиры ХАМАС в Газе⁸. Другим примером выступает созданный под Хан-Юнисом стратегический подземный комплекс ХАМАС, о котором в феврале 2024 г. сообщил Д. Хагари⁹.

Таким образом, операция «Железные мечи» в полной мере продемонстрировала размах строительства подземных сооружений на территории Сектора Газа, а также то, что основным фактором данного процесса явилось отсутствие эффективного противодействия со стороны Израиля реализации радикалами масштабных военных приготовлений.

О последнем наглядно свидетельствует создание в Газе стратегических подземных объектов, что было бы невозможно в случае активных наземных действий ЦАХАЛ на ее территории. При этом в числе других факторов выделяется высокая ресурсозатратность строительства подземной инфраструктуры в Секторе, обусловленная как большим количеством, так и многофункциональностью возведенных объектов.

Однако развитие конфликта на Западном берегу реки Иордан происходит в условиях, кардинально отличающихся от тех, что имели место в Секторе Газа до начала войны

осенью 2023 г. Действующие на Западном берегу радикалы не обладают и в обозримой перспективе не будут обладать ресурсами, подобными тем, что были задействованы для возведения подземных сооружений на территории Сектора. Это обусловлено, главным образом, перманентным давлением, которое продолжают оказывать на них силы безопасности Израиля.

Вместе с тем развитие данного конфликта во время проведения операции «Железные мечи» во многом определялось целями, которых пытался достичь Тель-Авив исходя из сложившейся обстановки. Так, в ноябре 2023 г. Б. Нетаньяху было заявлено о стремлении предотвратить эскалацию и превращении Западного берега во второй фронт¹⁰. Кроме того, в марте 2024 г. Начальник Генерального штаба ЦАХАЛ генерал-лейтенант Герци Ха-Леви констатировал, что интенсивные контртеррористические действия израильской стороны на Западном берегу Иордана предотвращают эскалацию и позволяют ей сосредоточиться на противостоянии в Секторе Газа и Ливане¹¹.

Ввиду последнего необходимо отметить, что одновременно с войной в Газе происходили активные боевые действия между АОИ и ливанской организацией «Хезболла» («Партия Аллаха»). Размах данного противостояния резко возрос в сентябре 2024 г., когда Тель-Авив начал против нее крупномасштабную операцию «Стрелы севера», включавшую в себя наземную операцию на юге Ливана. При этом израильтяне вели борьбу с подземными сооружениями «Хезболлы».

Например, в октябре 2024 г. Д. Хагари сообщил о поражении и уничтожении десятков подземных командных центров «Хезбол-

[war/january-24-pr/under-gaza-s-bani-suheila-cemetery-terrorist-tunnel-and-hideouts-for-hamas-senior-leaders/](https://www.idf.il/en/mini-sites/under-gaza-s-bani-suheila-cemetery-terrorist-tunnel-and-hideouts-for-hamas-senior-leaders/) (accessed: 15.12.2024).

⁸ IDF Completes Extensive Operation To Dismantle Hamas' Northern Underground Headquarters in Gaza // The Israel Defense Forces. December 24, 2023. URL: <https://www.idf.il/en/mini-sites/idf-press-releases-israel-at-war/december-23-pr/idf-completes-extensive-operation-to-dismantle-hamas-northern-underground-headquarters-in-gaza/> (accessed: 15.12.2024).

⁹ Press Briefing by IDF Spokesperson, Rear Admiral Daniel Hagari, February 13th, 2024 // The Israel Defense Forces. February 13, 2024. URL: <https://www.idf.il/en/mini-sites/israel-at-war/briefings-by-idf-spokesperson-rear-admiral-daniel-hagari/february-24-press-briefings/press-briefing-by-idf-spokesperson-rear-admiral-daniel-hagari-february-13th-2024/> (accessed: 15.12.2024).

¹⁰ PM Netanyahu: "There will be no ceasefire without the release of our hostages" // Prime Minister's Office. November 8, 2023. URL: <https://www.gov.il/en/pages/event-samaria081123> (accessed: 15.12.2024).

¹¹ Central Command Completes Training Program Preparing for Escalation // The Israel Defense Forces. March 1, 2024. URL: <https://www.idf.il/en/mini-sites/idf-press-releases-israel-at-war/march-24-pr/central-command-completes-training-program-preparing-for-escalation/> (accessed: 15.12.2024).

лы»¹², а также о действиях против ее подземных объектов, которые израильская сторона осуществляла до начала наземной операции на ливанской территории¹³. Таким образом, концентрация усилий Тель-Авивом на борьбе с подземной инфраструктурой противника явилась фактором, общим для развития противостояния как в Секторе Газа, так и в Ливане. При этом данный фактор отсутствовал в ходе развития конфликта на Западном берегу реки Иордан.

В условиях активного вооруженного противоборства с радикалами Газы и «Хезболлой» Тель-Авив долгое время воздерживался от значительного расширения действий сил безопасности на Западном берегу Иордана, на территории которого большинство вооруженных группировок в настоящее время действуют в рамках «батальонов»¹⁴. Это нашло выражение, в частности, в проведении операции в Дженине, длившейся более 40 часов. Данная операция, о которой в мае 2024 г. сообщил Д. Хагари, дополнила десятки превентивных и наступательных операций, осуществленных израильской стороной на Западном берегу¹⁵.

¹² Press Briefing by IDF Spokesperson RAdm. Daniel Hagari-October 8, 2024 // The Israel Defense Forces. October 8, 2024. URL: <https://www.idf.il/en/mini-sites/israel-at-war/briefings-by-idf-spokesperson-rear-admiral-daniel-hagari/october-24-press-briefings/press-briefing-by-idf-spokesperson-radm-daniel-hagari-october-8-2024/> (accessed: 15.12.2024).

¹³ Press Briefing by IDF Spokesperson RAdm. Daniel Hagari-October 1 (18:50 PM), 2024 // The Israel Defense Forces. October 1, 2024. URL: <https://www.idf.il/en/mini-sites/israel-at-war/briefings-by-idf-spokesperson-rear-admiral-daniel-hagari/october-24-press-briefings/press-briefing-by-idf-spokesperson-radm-daniel-hagari-october-1-18-50-pm-2024/> (accessed: 15.12.2024).

¹⁴ Abu Toameh Khaled. Palestinian Militias Are Resurgent in the Northern West Bank // Jerusalem Center for Security and Foreign Affairs. May 2, 2024. URL: <https://jcpa.org/palestinian-militias-are-resurgent-in-the-northern-west-bank/> (accessed: 15.12.2024).

¹⁵ Press Briefing by IDF Spokesperson RAdm. Daniel Hagari-May 23, 2024 // The Israel Defense Forces. May 23, 2024. URL: <https://www.idf.il/en/mini-sites/israel-at-war/briefings-by-idf-spokesperson-rear-admiral-daniel-hagari/may-24-press-briefings/press-briefing-by-idf-spokesperson-radm-daniel-hagari-may-23-2024/> (accessed: 15.12.2024).

Значительное расширение действий сил безопасности Израиля на данной части палестинской арены произошло в конце августа 2024 г., когда Тель-Авивом была начата масштабная операция «Летние лагеря». При этом Дженин явился одной из локаций, на которых были сосредоточены усилия ЦАХАЛ¹⁶. Однако израильтяне нанесли противнику ограниченные потери. Например, в сентябре 2024 г. АОИ сообщила о ликвидации 14 и задержании 25 террористов в Дженине¹⁷. Указанное обстоятельство существенно отличает развитие конфликта на Западном берегу реки Иордан от вооруженного противостояния в Секторе Газа, где во время проведения операции «Железные мечи» радикалы понесли очень тяжелые потери.

Таким образом, действия израильской стороны на Западном берегу в период после начала операции «Железные мечи», включая операцию «Летние лагеря», ослабили радикалов, но не привели к кардинальному изменению обстановки в сфере безопасности на этой части палестинской арены. Однако они усилили эффект, достигнутый Тель-Авивом за счет проведения в Дженине летом 2023 г. масштабной операции «Дом и сад», что имело важное значение для развития конфликта на Западном берегу Иордана.

ВЫВОДЫ

Ввиду итогов операции «Железные мечи» главным достижением радикалов Газы в сфере военных приготовлений следует считать формирование из подземных сооружений обширной сети, обеспечившей возмож-

¹⁶ Ben Menachem Yoni. The IDF's "Operation Summer Camps" Against the Iranian Terrorist Army on the West Bank // Jerusalem Center for Security and Foreign Affairs. September 1, 2024. URL: <https://jcpa.org/the-idf-operation-summer-camps-against-the-iranian-terrorist-army-on-the-west-bank/> (accessed: 15.12.2024).

¹⁷ 14 Terrorists Eliminated And 25 Terrorists Apprehended in Jenin // The Israel Defense Forces. September 2, 2024. URL: <https://www.idf.il/en/mini-sites/idf-press-releases-israel-at-war/operational-activity-in-judea-and-samaria/14-terrorists-eliminated-and-25-terrorists-apprehended-in-jenin/> (accessed: 15.12.2024).

ность укрытия сил и средств, а также маневрирования ими по всей территории Сектора, что позволило боевикам долгое время противостоять АОИ.

Именно в невозможности создания подобной сети действующими на Западном берегу реки Иордан радикалами и заключается одно из принципиальных отличий развития конфликта на этой части палестинской арены от развития конфликта в Секторе Газа. Более того, при сохраняющемся активном противодействии со стороны сил безопасности Израиля представляется маловероятным строительство радикалами Западного берега сети подземных сооружений даже под территорией одного населенного пункта.

Поэтому опыт возведения подземной инфраструктуры в Секторе Газа на сегодняшний день может быть лишь частично востребован ими. В частности, для действующих на Западном берегу Иордана радикалов представляется значимым опыт, который может быть использован с целью размещения под землей объектов по производству средств вооруженной борьбы. Это свя-

зано с тем, что реализация указанной меры позволит снизить потери, наносимые им действиями израильской стороны.

В текущих условиях для радикалов Западного берега наиболее актуально создание подземных сооружений простой конструкции, предназначенных, в первую очередь, для укрытия сил и средств, а не маневрирования ими. Появление у них таких многочисленных объектов осложнит выполнение задач, стоящих перед силами безопасности Израиля, оказав, тем самым, заметное влияние на ход вооруженной борьбы на Западном берегу Иордана.

Ввиду конструкции данных сооружений их возведение может быть осуществлено за счет привлечения ограниченных ресурсов, что значительно отличает их от созданных на территории Сектора Газа многофункциональных подземных объектов, в разы более сложных и дорогих в строительстве. Указанное обстоятельство может иметь решающее значение для возможного развертывания радикалами подземной инфраструктуры на Западном берегу реки Иордан.

Список источников

1. Крылов А.В., Микаелян А.А. Израиль в контексте «новой биполярности» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2024. Т. 24. № 1. С. 23-39. <https://doi.org/10.22363/2313-0660-2024-24-1-23-39>, <https://elibrary.ru/efjeib>
2. Абдуллаев Г.П. Между миром и конфликтом: Ближний Восток после «Авраамовых соглашений» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2024. Т. 24. № 1. С. 40-50. <https://doi.org/10.22363/2313-0660-2024-24-1-40-50>, <https://elibrary.ru/enzyfw>
3. Антощенко Д.В. Сирийско-израильские отношения в контексте современных кризисов на арабском Востоке // Социально-политические науки. 2024. Т. 14. № 2. С. 45-54. <https://doi.org/10.33693/2223-0092-2024-14-2-45-54>, <https://elibrary.ru/gpkuiw>
4. Замараева Н.А. Пакистан и Палестино-Израильский конфликт (1948–2024 гг.) // Восточная аналитика. 2025. Т. 16. № 1. С. 132-148. <https://doi.org/10.31696/2227-5568-2025-01-132-148>, <https://elibrary.ru/fsfgve>
5. Рогожина Н.Г. Позиция стран Юго-Восточной Азии по палестино-израильскому конфликту // Юго-Восточная Азия: актуальные проблемы развития. 2024. Т. 1. № 1 (62). С. 36-46. <https://doi.org/10.31696/2072-8271-2024-1-1-62-036-046>, <https://elibrary.ru/tneoro>
6. Шумилин А.И. Евросоюз и ближневосточный кризис – 2023: между ценностями и прагматизмом // Научно-аналитический вестник Института Европы РАН. 2023. № 5 (35). С. 7-17. <https://doi.org/10.15211/vestnikieran52023717>, <https://elibrary.ru/fhvznu>
7. Кочегуров Д.А., Гасанов К. Война в Секторе Газа в фокусе внимания США и ЕС // Актуальные проблемы Европы. 2025. № 2 (126). С. 242-262. <https://doi.org/10.31249/ape/2025.02.13>, <https://elibrary.ru/owfjnu>

8. Карасова Т.А., Хлебникова Л.Р. «День после»: подходы Израиля к военной операции в Газе // Пути к миру и безопасности. 2024. № 1 (66). С. 46-68. <https://doi.org/10.20542/2307-1494-2024-1-46-68>, <https://elibrary.ru/vxiczu>
9. Гаджимурадова Г.И., Курочкина Б.Ю. Освещение эскалации конфликта в секторе Газы западными СМИ: объективное отражение событий или искажение реальности? // Исламоведение. 2024. Т. 15. № 1 (59). С. 5-19. <https://doi.org/10.21779/2077-8155-2024-15-1-5-19>, <https://elibrary.ru/itisgs>
10. Курочкина В.А. Фактор США в военно-политическом и региональном позиционировании Израиля // Ближний и Постсоветский Восток. 2024. № 1 (5). С. 36-56. <https://doi.org/10.31249/j.2949-2408.2024.01.04>, <https://elibrary.ru/cjedpu>
11. Кириченко В.П. Ирано-саудовское замирение: влияние на ситуацию в регионе // Россия и мусульманский мир. 2024. № 1 (331). С. 81-94. <https://doi.org/10.31249/rimm/2024.01.06>, <https://elibrary.ru/ftjxjx>
12. Кириченко В.П. Ситуация в Йемене на фоне обострения палестино-израильского конфликта // Россия и мусульманский мир. 2024. № 2 (332). С. 55-64. <https://doi.org/10.31249/rimm/2024.02.05>, <https://elibrary.ru/xikuaq>
13. Яшлавский А.Э. Война в секторе Газы, Центральная Азия и Южный Кавказ: эхо конфликта // Россия и новые государства Евразии. 2024. № 3 (64). С. 122-137. <https://doi.org/10.20542/2073-4786-2024-3-122-137>, <https://elibrary.ru/purupn>
14. Яшлавский А.Э. Террористические сети «глобального джихада» в 2020-е годы: новые формы, локация и вызовы // Мировая экономика и международные отношения. 2025. Т. 69. № 2. С. 44-54. <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2025-69-2-44-54>, <https://elibrary.ru/eadljm>
15. Яшлавский А.Э. Террористическое эхо войны в Газе в Европе: реальная опасность или избыточный алармизм? // Пути к миру и безопасности. 2024. № 2 (67). С. 105-125. <https://doi.org/10.20542/2307-1494-2024-2-105-125>, <https://elibrary.ru/fscxhh>
16. Останин-Головня В.Д., Текеева А.Р. Влияние палестино-израильского конфликта на нефтяной рынок Ближнего Востока // Геоэкономика энергетики. 2025. № 1 (29). С. 45-56. https://doi.org/10.48137/26870703_2025_29_1_45, <https://elibrary.ru/idejlk>
17. Рыжов И.В., Комаха А.А., Бородин М.Ю. Саудовская Аравия и Государство Израиль в контексте палестино-израильского противостояния // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. 2023. № 4-3. С. 393-406. <https://doi.org/10.28995/2073-6339-2023-4-393-406>, <https://elibrary.ru/ftpnxx>
18. Ермаков А.А., Рыжов И.В. Эскалация палестино-израильского конфликта: операция «Дом и сад» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5 (212). С. 1509-1520. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1509-1520>, <https://elibrary.ru/fujaun>
19. Рыжов И.В., Павлов А.Г. Новые члены БРИКС (АРЕ, ИРИ, ОАЭ) и современное состояние палестино-израильского конфликта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 6 (213). С. 1841-1852. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-6-1841-1852>, <https://elibrary.ru/arcgag>
20. Добаев И.П. Исламский фактор в эскалации палестино-израильского конфликта // Гуманитарий Юга России. 2025. Т. 14. № 2 (72). С. 145-153. <https://doi.org/10.18522/2227-8656.2025.2.11>, <https://elibrary.ru/zjlewz>
21. Зинин Ю.Н. Конфликт в Газе в контексте идейных установок ХАМАС // Россия и мусульманский мир. 2024. № 3 (333). С. 43-61. <https://doi.org/10.31249/rimm/2024.03.04>, <https://elibrary.ru/tecgnk>
22. Ильин А.А. ХАМАС как военная и политическая организация. Конфронтация с Израилем – ключевые особенности и идеологические принципы // Ближний и Постсоветский Восток. 2024. № 1 (5). С. 25-35. <https://doi.org/10.31249/j.2949-2408.2024.01.03>, <https://elibrary.ru/aeabtb>
23. Курнаева Е.И. Атака ХАМАС: исторические корни палестино-израильского конфликта (1939–1950) // Клио. 2025. № 2 (218). С. 100-108. <https://doi.org/10.24412/2070-9773-2025-2218-100-108>, <https://elibrary.ru/khyqiv>
24. Медведко С.Л. Истоки палестино-израильского конфликта и войны в секторе Газы 2023–2024 гг. // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. 2024. № 6. С. 113-132. <https://doi.org/10.28995/2073-6339-2024-6-113-132>, <https://elibrary.ru/nryhgv>

References

1. Krylov A.V., Mikaelyan A.A. (2024). Israel in the context of the "new bipolarity". *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Mezhdunarodnye otnosheniya = Vestnik RUDN. International Relations*, vol. 24, no. 1, pp. 23-39. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-0660-2024-24-1-23-39>, <https://elibrary.ru/efjeib>
2. Abdullaev G.P. (2024). Between peace and conflict: the Middle East after the Abraham accords. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Mezhdunarodnye otnosheniya = Vestnik RUDN. International Relations*, vol. 24, no. 1, pp. 40-50. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-0660-2024-24-1-40-50>, <https://elibrary.ru/enzyfw>
3. Antoshchenko D.V. (2024). Syrian-Israeli relations in the context of modern crises in the Arab East. *Sotsial'no-politicheskie nauki*, vol. 14, no. 2, pp. 45-54. (In Russ.) <https://doi.org/10.33693/2223-0092-2024-14-2-45-54>, <https://elibrary.ru/gpkuiw>
4. Zamaraeva N.A. (2025). Pakistan and the Palestine-Israel conflict (1948–2024). *Vostochnaya analitika = Eastern Analytics*, vol. 16, no. 1, pp. 132-148. (In Russ.) <https://doi.org/10.31696/2227-5568-2025-01-132-148>, <https://elibrary.ru/fsfgve>
5. Rogozhina N.G. (2024). The position of the countries of Southeast Asia on the Palestinian-Israeli conflict. *Yugo-Vostochnaya Aziya: aktual'nye problemy razvitiya = South East Asia: Actual Problems of Development*, vol. 1, no. 1 (62), pp. 36-46. (In Russ.) <https://doi.org/10.31696/2072-8271-2024-1-1-62-036-046>, <https://elibrary.ru/tneoro>
6. Shumilin A.I. (2023). European union and Middle East crisis 2023: between values and pragmatism. *Nauchno-analiticheskii vestnik Instituta Evropy RAN = Scientific and Analytical Herald of IE RAS*, no. 5 (35), pp. 7-17. (In Russ.) <https://doi.org/10.15211/vestnikieran52023717>, <https://elibrary.ru/fhvznu>
7. Kochegurov D.A., Gasanov K. (2025). The war in Gaza strip in the focus of the US and the EU policy. *Aktual'nye problemy Evropy = Current Problems of Europe*, no. 2 (126), pp. 242-262. (In Russ.) <https://doi.org/10.31249/ape/2025.02.13>, <https://elibrary.ru/owfjnu>
8. Karasova T.A., Khlebnikova L.R. (2024). The day after: Israel's approaches to the military operation in Gaza. *Puti k miru i bezopasnosti = Pathways to Peace and Security*, no. 1 (66), pp. 46-68. (In Russ.) <https://doi.org/10.20542/2307-1494-2024-1-46-68>, <https://elibrary.ru/vxiczu>
9. Gadzhimuradova G.I., Kurochkina B.Yu. (2024). How Western media cover the conflict escalation in the Gaza strip: objective reflection of events or distortion of reality? *Islamovedenie*, vol. 15, no. 1 (59), pp. 5-19. (In Russ.) <https://doi.org/10.21779/2077-8155-2024-15-1-5-19>, <https://elibrary.ru/itisgs>
10. Korochkina V.A. (2024). US factor in military-political and regional positioning of Israel. *Blizhnii i Postssovetskii Vostok = Middle & Post-Soviet East*, no. 1 (5), pp. 36-56. (In Russ.) <https://doi.org/10.31249/j.2949-2408.2024.01.04>, <https://elibrary.ru/cjedpu>
11. Kirichenko V.P. (2024). Iran-Saudi reconciliation: impact on the situation in the region. *Rossiya i musul'manskii mir = Russia and the Moslem World*, no. 1 (331), pp. 81-94. (In Russ.) <https://doi.org/10.31249/rimm/2024.01.06>, <https://elibrary.ru/ftjux>
12. Kirichenko V.P. (2024). The situation in Yemen amid the escalation of the Palestinian-Israeli conflict. *Rossiya i musul'manskii mir = Russia and the Moslem World*, no. 2 (332), pp. 55-64. (In Russ.) <https://doi.org/10.31249/rimm/2024.02.05>, <https://elibrary.ru/xikuaq>
13. Yashlavskii A.E. (2024). The war in the Gaza strip, Central Asia and the South Caucasus: the echo of the conflict. *Rossiya i novye gosudarstva Evrazii*, no. 3 (64), pp. 122-137. (In Russ.) <https://doi.org/10.20542/2073-4786-2024-3-122-137>, <https://elibrary.ru/purupn>
14. Yashlavskii A.E. (2025). Terrorist networks of the "Global Jihad" in the 2020s: new forms, locations and challenges. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya = World Economy and International Relations*, vol. 69, no. 2, pp. 44-54. (In Russ.) <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2025-69-2-44-54>, <https://elibrary.ru/eadljm>
15. Yashlavskii A.E. (2024). Terrorist echo of the Gaza war in Europe: real menace or excessive alarmism? *Puti k miru i bezopasnosti = Pathways to Peace and Security*, no. 2 (67), pp. 105-125. (In Russ.) <https://doi.org/10.20542/2307-1494-2024-2-105-125>, <https://elibrary.ru/fscxhh>

16. Ostanin-Golovnya V.D., Tekeeva A.R. (2025). The impact of the Palestinian-Israeli conflict on the Middle East oil market. *Geoekonomika energetiki*, no. 1 (29), pp. 45-56. (In Russ.) https://doi.org/10.48137/26870703_2025_29_1_45, <https://elibrary.ru/idejlk>
17. Ryzhov I.V., Komakha A.A., Borodina M.Yu. (2023). Saudi Arabia and state of Israel in the context of the Palestinian-Israeli confrontation. *Vestnik RGGU. Seriya: Politologiya. Istoriya. Mezhdunarodnye otnosheniya = RGGU Bulletin. Series: Political Science. History. International Relations*, no. 4-3, pp. 393-406. (In Russ.) <https://doi.org/10.28995/2073-6339-2023-4-393-406>, <https://elibrary.ru/ftpnx>
18. Ermakov A.A., Ryzhov I.V. (2024). Escalation of the Palestinian-Israeli conflict: operation "Home and Garden". *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5 (212), pp. 1509-1520. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1509-1520>, <https://elibrary.ru/fujaun>
19. Ryzhov I.V., Pavlov A.G. (2024). New BRICS members (Arab Egypt, Iran, UAE) and modern state of the Palestinian-Israeli conflict. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 6 (213), pp. 1841-1852. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-6-1841-1852>, <https://elibrary.ru/arcgag>
20. Dobaev I.P. (2025). The Islamic factor in the escalation of the Palestinian Israeli conflict. *Gumanitarii Yuga Rossii = Humanities of the South of Russia*, vol. 14, no. 2 (72), pp. 145-153. (In Russ.) <https://doi.org/10.18522/2227-8656.2025.2.11>, <https://elibrary.ru/zjlewz>
21. Zinin Yu.N. (2024). The conflict in the Gaza strip in the context of Hamas' ideology. *Rossiya i musul'manskii mir = Russia and the Moslem World*, no. 3 (333), pp. 43-61. (In Russ.) <https://doi.org/10.31249/rimm/2024.03.04>, <https://elibrary.ru/tecgk>
22. Il'in A.A. (2024). Hamas as military and political organization. Confrontation with Israel – key features and ideological principles. *Blizhnii i Postsovetskii Vostok = Middle & Post-Soviet East*, no. 1 (5), pp. 25-35. (In Russ.) <https://doi.org/10.31249/j.2949-2408.2024.01.03>, <https://elibrary.ru/aeabt>
23. Kurnaeva E.I. (2025). The HAMAS attack: the historical roots of the Palestinian-Israeli conflict (1939–1950). *Klio*, no. 2 (218), pp. 100-108. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2070-9773-2025-2218-100-108>, <https://elibrary.ru/khyqiv>
24. Medvedko S.L. (2024). The origins of the Palestinian-Israeli conflict and the war in the Gaza strip. *Vestnik RGGU. Seriya: Politologiya. Istoriya. Mezhdunarodnye otnosheniya = RGGU Bulletin. Series: Political Science. History. International Relations*, no. 6, pp. 113-132. (In Russ.) <https://doi.org/10.28995/2073-6339-2024-6-113-132>, <https://elibrary.ru/nryhgv>

Информация об авторах

Ермаков Андрей Александрович, кандидат исторических наук, докторант кафедры истории и политики России, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0009-9185-6114>
ermakov1989@mail.ru

Рыжов Игорь Валерьевич, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и политики России, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-6417-1517>
Scopus Author ID: 57195915003
ResearcherID: Q-5940-2017
ivr@imomi.unn.ru

Information about the authors

Andrey A. Ermakov, Cand. Sci. (History), Doctoral Student of the History and Politics of Russia Department, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0009-9185-6114>
ermakov1989@mail.ru

Igor V. Ryzhov, Dr. Sci. (History), Professor, Head of the History and Politics of Russia Department, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-6417-1517>
Scopus Author ID: 57195915003
ResearcherID: Q-5940-2017
ivr@imomi.unn.ru

Для контактов:

Ермаков Андрей Александрович
ermakov1989@mail.ru

Поступила в редакцию 13.06.2025
Получена после доработки 08.08.2025
Принята к публикации 29.08.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Corresponding author:

Andrey A. Ermakov
ermakov1989@mail.ru

Received 13.06.2025
Revised 08.08.2025
Accepted 29.08.2025

The authors has read and approved the final manuscript.



**Рецензия на монографию: Обучение переводу
в многопрофильном вузе: коллективная монография /
Н.И. Алмазова [и др.]; под общ. ред. Н.В. Поповой, М.М. Степановой.
Санкт-Петербург: Политех-пресс, 2023. 207 с.**

Людмила Александровна Девель 

НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»
192238, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Фучика, 15
89219237032@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Научная востребованность академическим сообществом публикации связана с необходимостью анализировать тему обучения переводу в многопрофильном вузе в третьем десятилетии XXI века наряду с появлением широкого обсуждения вопросов обучения переводу, совершенствуя подготовку кадров в высшей школе для актуального особенно сегодня многопрофильного образования.

Материалы и методы. Педагогическим источником явилась монография опытного коллектива преподавателей двух авторитетных вузов: Московского государственного института международных отношений и Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. В качестве редакторов-составителей выступают заместитель главного редактора журнала «Вопросы методики преподавания в вузе» Н.В. Попова и опытный координатор и участник многочисленных конференций по обучению переводу и конкурсов перевода М.М. Степанова. Методом подготовки рецензии стал анализ монографии с точки зрения ее места в современной педагогической науке.

Результаты исследования. Главным результатом стало представление научной педагогической общественности значимости и актуальности монографии по вопросам методики преподавания перевода в вузе для студентов неязыковых и языковых специальностей на уровнях бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, дополнительного профессионального образования: применение разнообразных переводческих практик в обучении студентов неязыковых направлений, способствующих формированию их переводческой компетенции; взаимосвязанное обучение переводу и публикационной деятельности аспирантов неязыкового профиля; использование информационных ресурсов – реальных и виртуальных ресурсов, данных корпусов для преподавания перевода на всех уровнях обучения в вузе; сочетание теории и практики перевода в обучении слушателей программ дополнительного образования; проведение мотивационных мероприятий, таких как конкурсы перевода и тренинги по психологической устойчивости переводчиков.

Выводы. Коллективная монография демонстрирует исследования, позволяющие сделать выводы о существующих тенденциях обучения переводу в многопрофильном вузе. Вместе с тем имеются дискуссионные вопросы, которые требуют дальнейшего обсуждения.

Ключевые слова: дидактика перевода, переводческая компетенция и компетентность, обучение переводу студентов неязыковых и языковых специальностей, перевод в аспирантуре, дополнительное профессиональное образование, знания и навыки использования информационных ресурсов, профессиональная / отраслевая терминология / язык для специальных целей, стрессоустойчивость переводчика

Финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. О конфликте интересов не сообщалось.

Для цитирования: Девель Л.А. Рецензия на монографию: Обучение переводу в многопрофильном вузе: коллективная монография / Н.И. Алмазова [и др.]; под общ. ред. Н.В. Поповой, М.М. Степановой. Санкт-Петербург: Политех-пресс, 2023. 207 с. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 774-784. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-774-784>

Reviews

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-774-784>

Monograph Review: Popova N.V., Stepanova M.M. (gen. eds.). Teaching Translation in a Multidisciplinary University: a Collective Monograph. St. Petersburg, Polytech Press, 2023, 207 p.

Lyudmila A. Devel 

Saint Petersburg University of the Humanities and Social Sciences
15 Fuchika St., St. Petersburg, 192238, Russian Federation
89219237032@mail.ru

Abstract

Importance. The scientific relevance of this publication for the academic community is driven by the need to analyze the topic of translation training in a multidisciplinary university in the third decade of the 21st century, alongside the emergence of broad discussions on translation pedagogy. This contributes to improving personnel training in higher education for multidisciplinary education, which is particularly relevant today.

Materials and Methods. The pedagogical source is a monograph by an experienced team of instructors from two prestigious universities: Moscow State Institute of International Relations and the Institute of Humanities of Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University. The editors and compilers are N.V. Popova, deputy editor-in-chief of the journal “Issues of Methodology in Higher Education”, and M.M. Stepanova, an experienced coordinator and participant in numerous conferences on translation training and translation competitions. The method of preparing the review involved an analysis of the monograph from the perspective of its place in modern pedagogical science.

Results and Discussion. The primary outcome was the presentation to the scientific pedagogical community of the significance and relevance of the monograph on methods of teaching translation at the university level for students of both non-linguistic and linguistic specialties at the undergraduate, graduate, postgraduate, and professional development levels. This encompasses: the application of diverse translation practices in teaching non-linguistic students, fostering the development of their translation competence; the integrated teaching of translation and publication activities for non-linguistic postgraduate students; the use of information resources – both physical and virtual, including corpus data – for teaching translation at all university levels; the combina-

tion of translation theory and practice in training participants of professional development programs; the organization of motivational events, such as translation competitions and trainings on psychological resilience for translators.

Conclusion. The collective monograph presents research that allows for conclusions to be drawn about current trends in translation pedagogy within a multidisciplinary university. At the same time, there are debatable issues that require further discussion.

Keywords: translation didactics, translation competence and competence, translation training for students of non-linguistic and linguistic specialties, postgraduate translation, additional professional education, knowledge and skills in using information resources, professional / industry terminology / language for special purposes, translator's stress tolerance

Funding. No funding is reported for the study.

Conflict of Interests. No conflict of interest is reported.

For citation: Devel, L.A. (2025). Popova N.V., Stepanova M.M. (gen. eds.). Monograph Review: Teaching Translation in a Multidisciplinary University: a Collective Monograph. St. Petersburg, Polytech Press, 2023, 207 p. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 774-784. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-774-784>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Тема перевода и обучения переводу стала особенно широко обсуждаемой в академическом сообществе третьего десятилетия XXI века, поскольку обозначился некоторый рубеж в динамике развития теории и практики преподавания перевода – этап осмысления накопленного в XXI веке опыта. Именно поэтому появление в 2023 г. коллективной монографии «Обучение переводу в многопрофильном вузе» опытных авторов, преподавателей иностранных языков и перевода двух ведущих авторитетных вузов РФ из Московского государственного института международных отношений МИД (МГИМО-университет) и Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ) стало весьма своевременным.

Эта монография удачно дополняет известные современные исследования в сфере переводоведения. В издательстве «Флинта» вышел ряд монографий под общей редакцией Н.Н. Гавриленко [1; 2]; в 2023 г. также выходят «Теоретические основы подготовки преподавателей перевода» В.В. Сдобникова и Д.Н. Шлепнева, а также монография Пермской школы перевода [3–5]. В ряду динамично появляющихся исследований по переводу можно выделить два часто цитируемых тру-

да: монография «Основы дидактики перевода» Н.Н. Гавриленко [6] и материалы А.Ю. Алипичева «Проектирование содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации»¹.

Нужно отметить, что в существующих типовых программах по обучению иностранному языку в неязыковом вузе (2009 и 2011 гг.) перевод традиционно рассматривается только как средство контроля изучаемого иноязычного материала, а не как полноценный вид речевой деятельности. Исходя из этого описание опыта работы двух многопрофильных вузов, МГИМО и СПбПУ, по преподаванию перевода для студентов различных направлений вузовской подготовки – это актуальная идея, в которой есть определенная новизна.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалом исследования является монография в комплексе: ее предназначение, глубина исследований, многосторонность, структура, оформление и стиль изложения.

¹ Алипичев А.Ю. Проектирование содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2007. 304 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Структура монографии способствует повышению статуса перевода в многопрофильном вузе. Четыре раздела отражают следующие основные вопросы обучения переводу в многопрофильном вузе:

- 1) обучение переводу студентов и аспирантов неязыкового вуза;
- 2) обучение переводу студентов лингвистического профиля;
- 3) обучение переводу по программам дополнительного образования;
- 4) процесс становления современного переводчика.

Рассматриваемая монография – единственная в ряду появившихся исследований покрывает «лакуну» подготовки по переводу в неязыковых вузах, представляя описание теории и практики ее осуществления в МГИМО и СПбПУ. В этом отношении показательны статьи первого раздела монографии. На первом месте в первом разделе монографии стоит актуальная для многопрофильного вуза идея о том, что систематическое преподавание перевода, развитие переводческой компетенции обучающихся в неязыковом вузе способствует трудоустройству выпускников, играет положительную роль в современных условиях увеличения требований к специалистам.

М.М. Степанова и В.С. Лукьянова (МГИМО), хорошо известные благодаря их участию в конкурсах и конференциях по переводу в качестве организаторов, обращают внимание читателя на программную формулировку универсальной компетенции УК-4 ФГОС для бакалавриата «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (ых) языке (ах)». Однако в условиях современных реалий, стремительного изменения мира от специалиста требуются не только узкопрофессиональные компетенции, но и владение хотя бы одним иностранным языком на профессиональном уровне. Исследования авторов показывают, что на практике

обществом востребованы письменный перевод и перевод с листа.

При этом вслед за Н.Н. Гавриленко авторы указывают на различие переводческой компетенции специалиста, выпускника неязыкового вуза и профессиональную компетентность переводчика. Выделяется важность обучения студентов не лингвистов языку специальности, терминологии как на иностранном, так и на родном языке, формированию знаний и умений работать с информационно-справочными реальными и виртуальными/цифровыми ресурсами для достижения глубокого понимания исходного текста и генерирования текста перевода для специалистов в иноязычной и инокультурной среде на основе понятого смысла [7].

Н.В. Чичерина, главный редактор журнала «Технологии в инфосфере», в статье «Техники перевода в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки» указывает, что необходимость преподавания перевода студентам технических специальностей – это достаточно распространенная точка зрения. Обстоятельно и конкретно на примере опыта СПбПУ показано, как, используя определенные техники, осуществлять подготовку по переводу студентов технических специальностей в условиях ограниченного количества часов обучения в неделю. Техники направлены на формирование речевых навыков понимания и употребления соответствий двух языков, смысловой переработки и трансформации текста, изложения и передачи основной информации.

Перечисляется номенклатура техник: перевод с повторениями; перевод с опорой на список соответствий; реферативный перевод; микрореферирование; обратный перевод; адаптивный перевод, перевод с листа; абзацно-фразовый перевод. Описания техник и примеры обучающих материалов позволяют работать с ними непосредственно на практике, взяв их за основу для реализации развития коммуникативной и переводческой компетенций.

В третьей статье «Формирование основ переводческой компетенции студентов технических направлений в СПбПУ» А.И. Дашкина определяет структуру переводческой компетенции. Высказана идея формирования компонента переводческой компетенции в области использования информационных ресурсов, таких как электронные словари типа ABBYY Lingvo, Multitran, Polyglossum; программ машинного перевода Яндекс, Google, Bing, DeepL, PROMT.One, а также лингвистических корпусов во главе с известным British National Corpus [8]. Очевидно, имеется в виду лексикографическая компетенция, подразумевающая знания и умения переводчиков использовать информационные ресурсы безотносительно к носителям [9–11]. Интересно представление автором статьи машинного перевода в качестве дидактического ресурса – через задания на обратный перевод, сравнительно-сопоставительный анализ переводов одного и того же текста разными программами, работа над терминологическими соответствиями.

А.И. Дашкина останавливается на необходимости применения элементов грамматико-переводного метода при его положительных и отрицательных сторонах, с одной стороны, способствуя формированию правильных представлений о структуре языка, а с другой стороны, не забывая о том, что он препятствует формированию речевых навыков (с. 42). Как представляется, в условиях незначительного количества учебных часов использование такого метода в учебном процессе по подготовке и развитию переводческой компетенции у студентов неязыковых специальностей требует тщательного продумывания и четкого планирования. При этом нельзя забывать о различии в обучении переводу и обучении собственно лингвистическим аспектам, например, грамматике иностранного языка.

Обучение грамматике отличается от обучения переводу. При обучении грамматике выполняют упражнения на основе анализа отдельных конструкций, словосочетаний, предложений. Обучающийся переводу, в

первую очередь, должен иметь достаточную языковую подготовку, чтобы понять смысл текста. Собственно перевод строится на анализе текста в целом [12]. Обучение переводу при прочной языковой и страноведческой базе, знании предмета/темы перевода направлено на формирование навыка анализа текста в целом. В то же время А.И. Дашкина, вслед за рядом исследователей, рассматривает перевод с русского на английский язык как путь формирования базы переводческой компетенции не только у лингвистов, будущих переводчиков, педагогов, но и при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в неязыковых вузах.

Автор статьи далее выделяет соображение о позитивной роли совместной, групповой учебной деятельности с вовлечением всех членов учебной группы к участию в обсуждении выполненных заданий по переводу, по редактированию текстов машинного перевода. Подчеркивается также наличие широкого научно-практического заинтересованного обсуждения по данной тематике.

Анализ результатов анонимного опроса студентов технического профиля, проведенного исследователем А.И. Дашкиной, позволяет сделать вывод о подтверждении выдвинутой гипотезы. Показано, что студенты неязыковых направлений хотят развивать навыки профессионально ориентированного перевода с использованием виртуальных/электронных ресурсов. Они считают, что важно иметь эффективный дидактический материал и правильный формат организации обучения.

Н.И. Алмазова и Н.В. Попова, главный редактор и заместитель главного редактора журнала «Вопросы методики преподавания в вузе», рассматривают вопросы обучения переводу аспирантов в неязыковом вузе. Авторы отмечают, что в связи с поставленной задачей повышен престиж отечественной науки и, соответственно, статуса аспирантуры до III-го уровня высшего образования. Согласно Указу Президента № 599 от 7 мая 2012 г. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и

науки» предусматривается необходимость обеспечивать увеличение доли публикаций наших ученых в мировых научных журналах², в том числе индексируемых в базах данных Web of Science и Scopus. В связи с этим в программу обучения аспирантов неязыковых профилей подготовки входят реферативный перевод, машинный перевод, постредактирование, перевод атрибутивных конструкций, полный перевод, постредактирование, устный перевод. Представленная в монографии актуальная программа готовит аспирантов к публикационной деятельности и к устной научной коммуникации. В статье даны примеры упражнений, что определяет практическую направленность материала.

Второй раздел по обучению переводу студентов лингвистического профиля включает две статьи об использовании информационных технологий в обучении переводу, где рассматриваются ключевые подходы использования корпусной лингвистики в обучении лингвистов-переводчиков в магистратуре. А.В. Дмитриевым и М.С. Коган указаны типы корпусных данных, часто используемых в обучении переводчиков. Дается классификация и краткое описание типов корпусов, наиболее часто используемых в обучении переводчиков. На материале русского, китайского и английского языков В.А. Беловым и Мань Шао рассмотрена проблема обучения переводу дискурсивных слов, что может заинтересовать китайских и англоязычных студентов, специализирующихся на переводе с языками *русский-английский*, *русский-китайский* и на преподавании русского языка как иностранного.

В третьем разделе, посвященном программам дополнительного профессионального образования (ДПО), Н.Э. Аносова и А.А. Федюковский представляют теоретические и практические аспекты подготовки переводчиков нелингвистического профиля в

рамках программ «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и «Отраслевой перевод». Дается описание программы ДПО на четыре семестра в объеме 1420 часов при модульном принципе обучения, позволяющем развивать самостоятельность, планировать и контролировать освоение предметов и производить самооценку. Описаны теоретические и практические аспекты подготовки переводчиков в системе ДПО. Как считают авторы, модульное обучение обеспечивает гибкость учебного процесса, так как студент может обращаться к учебному процессу в удобном для него режиме на хорошо себя зарекомендовавшей в СПбПУ LMS Moodle.

Место отраслевого перевода в программе ДПО рассматривается на основе процитированного определения отраслевого перевода Н.Н. Гавриленко: «название отраслевой перевод в большей степени отвечает современным требованиям, позволяя рассматривать перевод не только научных и технических текстов, но и текстов, относящихся к сферам медицины, юриспруденции, философии и другим областям науки» [7]. Затем дается краткосрочная программа переподготовки «Отраслевой перевод». Занятия включают перевод, редактирование и корректуру переводов, составление терминологических глоссариев. Дана таблица «Содержание теоретического и практического блоков программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» с примером глоссария. По окончании обучающиеся проходят словарный тест, тесты на корректирование и редактирование научно-технического текста на английском языке.

В этом же третьем разделе по ДПО А.В. Гавриловой обстоятельно рассмотрен востребованный обучающимися перевод деловых текстов, в том числе устного перевода деловых переговоров. Тексты официально-делового стиля рассматриваются как отдельный тип текстов для перевода. Это запросы, общие положения договора на куплю-продажу, инструменты для осуществления международных платежей, функции банков в

² О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 г. № 599. URL: www.kremlin.ru/acts/bank/35263 (дата обращения: 22.06.2025).

международной торговле, жалобы и рекламы, перевод документов физических лиц, рекомендации по преодолению трудностей при обучении деловой коммуникации. Акцентируется внимание на особенностях деловой документации. Как эффективный способ преподавания перевода деловой документации особое внимание уделяется принципу поликодовости по В.Е. Чернявской [13]. Приведены практикуемые в СПбПУ пути преодоления переводческих трудностей.

В заключительном, четвертом, разделе монографии излагается опыт проведения международного студенческого конкурса устного перевода по английскому и испанскому языкам преподавателями МГИМО и СПбПУ. Статья М.М. Степановой, В.С. Лукьяновой – исследователей из МГИМО с большим опытом проведения всероссийских и международных конкурсов перевода, а также их соавтора Е.В. Шостак (СПбПУ) показывает конкурсы устного перевода по английскому и испанскому языкам как активную форму обучения студентов с точки зрения образовательных результатов и профориентации, как эффективное средство мотивации, развития профессиональных компетенций студентов. Конкурс также рассматривается авторами как активная форма обучения студентов и средство профориентации будущих переводчиков. Без сомнения, участие в конкурсах устного перевода способствует корректировке самооценки студента и дает стимул к дальнейшей работе над своими переводческими навыками [14; 15]. В монографии представлены интереснейший исторический обзор проведенных ежегодных международных конкурсов устного последовательного перевода с 2017 по 2023 г. и полезная разработка М.М. Степановой девяти методических принципов организации конкурсов [14].

Ф.И. Валиева в заключительной статье монографии рассматривает психологическую составляющую переводческой деятельности как компонент компетентностной структуры наряду с лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, прагматической, социокультурной, стратегической, технологи-

ческой и социальной. Такой подход хорошо коррелирует с представлениями еще Р.К. Миньяр-Белоручева [16], а также исследованиями Т.В. Черниговской³ о синхронном переводе и переводчике. Автор рассматривает психологический портрет современного переводчика в плане стрессоустойчивости. Определены характеристики и свойства разных уровней профессионально-переводческой деятельности, актуальные для поддержания эффективной работы.

Ведущим показателем в психологической структуре профессионально-переводческой деятельности является, как показал проведенный автором анализ, способность человека справляться со стрессовыми ситуациями – психологическая резильентность. Однако хотелось бы увидеть пояснение, почему здесь используются термины стрессоустойчивость, резильентность и т. п. Являются ли тождественными термины *резильентность*, *резилиантность*, *резелентность*, *стрессоустойчивость*, *устойчивость* переводчика? Могут ли они использоваться авторами как синонимы? [17; 18]. Обсуждаемый психологический портрет современного переводчика оказался достаточно сложным, подразумевающий такие развитые показатели, как внимание, восприятие, прогнозирование, память, мышление, воображение. Подготовка переводчика с точки зрения устойчивости – это также важный раздел дидактики перевода.

ВЫВОДЫ

Монография дает представление о мозаике вопросов в дидактике перевода в мировой практике [19; 20], которые преподаватели решают при обучении переводу в многопрофильном вузе:

– применение разнообразных переводческих практик в обучении студентов неязыковых направлений, способствующих формированию их переводческой компетенции;

³ Черниговская Т.В. Тайна синхронного перевода. 2015. URL: <https://yandex.ru/video/preview/11764942-172197448798> (дата обращения: 22.06.2025).

– взаимосвязанное обучение переводу и публикационной деятельности аспирантов неязыкового профиля;

– использование информационных ресурсов – реальных и виртуальных ресурсов, данных корпусов для преподавания перевода на всех уровнях обучения в вузе;

– сочетание теории и практики перевода в обучении слушателей программ дополнительного образования;

– проведение мотивационных мероприятий, таких как конкурсы перевода и тренинги по (психологической) устойчивости переводчиков [17].

Все статьи монографии для удобства читателей сопровождаются сведениями об авторах, аннотациями и ключевыми словами на русском и английском языках, списками литературы. К сожалению, в оглавлении не указаны авторы статей. К разряду дискуссионных вопросов относится, например, вопрос о том, идентичны ли термины «язык для специальных целей», принятый в академической среде, широко используемый в мировой дидактике и в прикладной лингвистике термин *Language (English) for Specific Purposes (ESP)* и широко принятый у нас термин *профессионально-ориентированный язык*.

Монография дает общее представление о проблематике преподавания перевода в многопрофильном вузе. Для преподавателей политехнического университета Петра Великого логично ставить вопрос обучения переводу, прежде всего, студентов нелингвистического профиля, которые составляют основной контингент обучающихся в этом вузе. Можно считать это продолжением традиции развития отраслевого перевода, которая была

инициирована в России еще Петром Первым. Именно тогда возник «отраслевой» перевод, начиная с собственных переводов Петра Первого ради практических целей преобразований промышленности и торговли, развития страны и интегрирования с большой мировой наукой и техникой; именно тогда были написаны многоязычные словари, стали осуществляться переводы, и фактически началось преподавание перевода.

Монография доказательно обосновывает необходимость обучения переводу студентов неязыковых специальностей, раскрывает картину преподавания перевода в вузах Российской Федерации и дает рекомендации для практического применения. При этом имеются разночтения, некоторые вопросы понимаются авторами по-разному. Редакторы монографии Н.В. Попова и М.М. Степанова справедливо оставляют за авторами право на независимые суждения и выражают уверенность продолжить обсуждение высказанных точек зрения. Остается только пожелать оставаться в преподавании перевода в качестве ориентира наставления Цицерона (106–43 гг. до н. э.): “Non verbum de verbo, sed sensum...” не передавать исходный текст в тексте перевода дословно. Ориентиром также служит высказывание покровителя переводчиков Иеронима Стридомского “sensum... desensu” – от смысла к смыслу, то есть передавать ощущение оригинала в тексте перевода. В итоге, можно говорить о том, что монография демонстрирует фактически не только всю основную проблематику дидактики перевода в многопрофильном вузе, но и служит поводом для дальнейших обсуждений и публикаций в сфере преподавания перевода.

Список источников

1. Борисова Л.А., Дымант Ю.А., Бобрынина И.В. и др. Подготовка переводчиков. Москва: Флинта, 2023. 168 с. <https://elibrary.ru/kekxbo>
2. История, теория и дидактика переводческой деятельности / под общ. ред. Н.Н. Гавриленко. Москва: Флинта, 2023. 208 с. <https://elibrary.ru/asjonb>
3. Петрова О.В., Сдобников В.В., Шамилов Р.М., Шлепнев Д.Н. Теоретические основы подготовки преподавателей перевода. Москва: Флинта, 2023. 112 с. <https://elibrary.ru/pbbovg>
4. Сдобников В.В. Российское переводоведение в XXI веке. Проблемы и перспективы. Москва: Флинта, 2024. 240 с. <https://elibrary.ru/qrswhl>

5. Аликina Е.В., Кушнина Л.В., Мощанская Е.Ю. и др. Теоретические и методические основы профессиональной подготовки переводчиков. Москва: Флинта, 2023. 140 с. <https://elibrary.ru/lxvfbt>
6. Гавриленко Н.Н. Основы дидактики переводческой деятельности. Москва: Флинта, 2021. 560 с. <https://elibrary.ru/tzqvjg>
7. Гавриленко Н.Н. Междисциплинарный подход к обучению отраслевому переводу // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 29. С. 12-23. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.29.01>, <https://elibrary.ru/phvtoe>
8. Девель Л.А. Англо-русская лексикография: специфика динамики развития // Современное педагогическое образование. 2024. № 1. С. 314-319. <https://elibrary.ru/ozohcn>
9. Черняк В.Д. Формирование лексикографической компетенции студента-филолога в контексте новейших направлений современной лексикографии // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2020. № 1 (26). С. 1-4. [https://doi.org/10.34680/2411-7951.2020.1\(26\).16](https://doi.org/10.34680/2411-7951.2020.1(26).16), <https://elibrary.ru/zzcjzm>
10. Девель Л.А., Кириллова Н.К. Лексикографическая поддержка перевода текстов по сохранению ландшафта как объекта международного культурного наследия (английский-русский) // Современное искусство в контексте глобализации: наука, образование, художественный рынок: материалы 13 Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. Санкт-Петербург, 2023. Т. 13. № 8-1. С. 343-351. <https://elibrary.ru/ezgble>
11. Девель Л.А., Оспина Эступинан Д.Д. Лексикографические и аппаратные средства в работе устного переводчика в условиях после COVID-19 // Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы 17 Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. Санкт-Петербург, 2024. С. 81-82. <https://elibrary.ru/nmoyqv>
12. Латышева С.И., Романов С.В. Теория перевода и проблемы обучения переводу // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2009. № 1 (5). С. 61-66. <https://elibrary.ru/kbeimj>
13. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Москва: Либроком, 2009. 248 с. <https://elibrary.ru/zfqakn>
14. Степанова М.М. Межвузовские конкурсы устного перевода как эффективное средство профессиональной подготовки переводчика // Иностранные языки в высшей школе. 2019. № 3 (50). С. 105-112. <https://elibrary.ru/cxaknx>
15. Девель Л.А., Родионова Е.В. Студенческий конкурс перевода как компонент профессиональной подготовки // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 4. С. 86-101. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.13.4.06>, <https://elibrary.ru/wrwnto>
16. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. Москва: Воениздат, 1980. 237 с.
17. Поршинева Е.Р., Сабадаш В.И. Положительная роль стресса в работе устного переводчика // Филологический аспект. 2018. № 5 (37). С. 78-84. <https://elibrary.ru/xtjowd>
18. Снопкова Е.И., Шатунова О.В. Междисциплинарное содержание концепта резильентности и его педагогические смыслы // Человеческий капитал. 2024. № 3 (183). С. 220-227. <https://doi.org/10.25629/HC.2024.03.20>, <https://elibrary.ru/uwadeg>
19. Baker M. The Changing Landscape of Translation and Interpreting Studies. A Companion to Translation Studies. P. 13-27. <https://doi.org/10.1002/9781118613504.ch1> (accessed: 28.06.2025).
20. Suksiripakonchai W. Teaching translation studies and the effect on students' translation approaches. URL: https://www.researchgate.net/publication/315772688_Teaching_Translation_Studies_and_the_Effect_on_Students'_Translation_Approaches (accessed: 28.06.2025).

References

1. Borisova L.A., Dymant Yu.A., Bobrynina I.V., et al. (2023). *Training of Translators*. Moscow, Flinta Publ., 168 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kekxbo>
2. Gavrilenco N.N. (gen. ed.) (2023). *History, Theory and Didactics of Translation Activity*. Moscow, Flinta Publ., 208 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/asjonb>
3. Petrova O.V., Sdobnikov V.V., Shamilov R.M., Shlepnev D.N. (2023). *Theoretical Foundations of Teacher Training in Translation*. Moscow, Flinta Publ., 112 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pbbovg>

4. Sdobnikov V.V. (2024). *Russian Leadership in the 21st Century. Problems and Prospects*. Moscow, Flinta Publ., 240 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qrswhl>
5. Alikina E.V., Kushnina L.V., Moshchanskaya E.Yu., et al. (2023). *Theoretical and Methodological Foundations of Professional Training of Translators*. Moscow, Flinta Publ., 140 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lxvfbt>
6. Gavrilenko N.N. (2021). *Fundamentals of Didactics of Translation Activity*. Moscow, Flinta Publ., 560 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tzqvjg>
7. Gavrilenko N.N. (2019). Interdisciplinary approach to teaching industry-specific translation. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 8, no. 29, pp. 12-23. (In Russ.) <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.29.01>, <https://elibrary.ru/phvtoe>
8. Devel L.A. (2024). English-Russian lexicography: development dynamics features. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, no. 1, pp. 314-319. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ozohcn>
9. Chernyak V.D. (2020). Forming of lexicographic competence of philology students in the context of the new trends in lexicography. *Uchenye zapiski Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta = Memoirs of NovSU*, no. 1 (26), pp. 1-4. (In Russ.) [https://doi.org/10.34680/2411-7951.2020.1\(26\).16](https://doi.org/10.34680/2411-7951.2020.1(26).16), <https://elibrary.ru/zczjzm>
10. Devel L.A., Kirillova N.K. (2023). Lexicographic support for the translation of texts on landscape conservation as an object of international cultural heritage (English-Russian). *Materialy 13 Vserossijskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Sovremennoe iskusstvo v kontekste globalizatsii: nauka, obrazovanie, khudozhestvennyi rynek» = Proceedings of 13th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation “Modern Art in Globalization Context: Science, Education, the Art Market”*. St. Petersburg, vol. 13, no. 8-1, pp. 343-351. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ezgble>
11. Devel L.A., Ospina Estupinan D.D. (2024). Lexicographic and hardware tools in the work of an external translator in connection with COVID-19. *Materialy 17 Vserossijskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Distsionnoe obuchenie v vysshem obrazovanii: opyt, problemy, perspektivy razvitiya» = Proceedings of 17th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation “Distant Learning in Higher Education: Experience, Problems, Development Perspectives”*. St. Petersburg, pp. 81-82. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nmoyqv>
12. Latysheva S.I., Romanov S.V. (2009). Translation: theory and teaching. *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoi Sibiri i na Dal'nem Vostoke*, no. 1 (5), pp. 61-66. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kbeimj>
13. Chernyavskaya V.E. (2009). *Linguistics of the Text: Polycode, Intertextuality, Interdiscursivity*. Moscow, Librokom Publ., 248 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zfqakn>
14. Stepanova M.M. (2019). Intercollegiate student interpretation competitions as an efficient training tool. *Inostrannye yazyki v vysshei shkole*, no. 3 (50), pp. 105-112. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cxaknx>
15. Devel L.A., Rodionova E.V. (2024). Student translation contest as an essential component of professional training. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 13, no. 4, pp. 86-101. (In Russ.) <https://doi.org/10.57769/2227-8591.13.4.06>, <https://elibrary.ru/wrwnto>
16. Min'yar-Beloruhev R.K. (1980). *General Theory of Translation and Interpretation*. Moscow, Voenizdat Publ., 237 p. (In Russ.)
17. Porshneva E.R., Sabadash V.I. (2018). Positive role of stress in the work of interpreters. *Filologicheskii aspekt*, no. 5 (37), pp. 78-84. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xtjowd>
18. Snopkova E.I., Shatunova O.V. (2024). Interdisciplinary content of the concept of resilience and its pedagogical meanings. *Chelovecheskii kapital*, no. 3 (183), pp. 220-227. (In Russ.) <https://doi.org/10.25629/HC.2024.03.20>, <https://elibrary.ru/uwadeg>
19. Baker M. *The Changing Landscape of Translation and Interpreting Studies. A Companion to Translation Studies*, pp. 13-27. (In Russ.) <https://doi.org/10.1002/9781118613504.ch1>(accessed
20. Suksiripakonchai W. *Teaching Translation Studies and the Effect on Students' Translation*. URL: https://www.researchgate.net/publication/315772688_Teaching_Translation_Studies_and_the_Effect_on_Students'_Translation_Approaches (accessed 28.06.2025).

Информация об авторе

Девель Людмила Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, г. Санкт-Петербург, член Союза переводчиков России, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-9992-1851>

ResearcherID: H-2899-2017

89219237032@mail.ru

Поступила в редакцию 01.08.2025

Принята к публикации 29.08.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Lyudmila A. Devel, Cand. Sci. (History), Associate Professor, Associate Professor of English Language Department, Saint Petersburg University of the Humanities and Social Sciences, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-9992-1851>

ResearcherID: H-2899-2017

89219237032@mail.ru

Received 01.08.2025

Accepted 29.08.2025

The author has read and approved the final manuscript.