



ISSN 2949-4990 (print)
ISSN 2949-4974 (online)

ПРО
СВЕТ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ПРОСВЕЩЕНИЯ

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Moscow Pedagogical Journal

MOSKOVSKIJ PEDAGOGICHESKIJ ZHURNAL

Тема номера:

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВОЙ
ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**



2025 / № 4

ISSN 2949-4990 (print)

2025 / № 4

ISSN 2949-4974 (online)

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Название журнала до сентября 2023 г.: Вестник Московского государственного
областного университета. Серия: Педагогика

Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал включён в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по следующим научным специальностям: 5.8.1. — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 5.8.2. — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки); 5.8.7. — Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

The peer-reviewed journal was founded in 1998

Journal is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into "the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a Ph.D. Candidate or Doctorate Degree" (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation) on the following scientific specialties: 5.8.1. — General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences); 5.8.2. — Theory and methods of education and upbringing (pedagogical sciences); 5.8.7. — Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences).

ISSN 2949-4990 (print)

2025 / № 4

ISSN 2949-4974 (online)

MOSCOW PEDAGOGICAL JOURNAL

Учредитель:

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Государственный университет просвещения»

Выходит 4 раза в год

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Горлова Н. А. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Заместитель главного редактора:

Гарашкина Н. В. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Ответственный секретарь:

Рачковская Н. А. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Члены ред. коллегии:

Бермус А. Г. — д-р пед. н., проф., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Волинкина Н. В. — д-р пед. н., проф., Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, г. Воронеж

Воровщиков С. Г. — д-р пед. н., проф., Московский городской педагогический университет

Воротилкина И. М. — д-р пед. н., проф., Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан

Гац И. Ю. — д-р пед. н., доц., Государственный университет просвещения

Ильясов Д. Ф. — д-р пед. н., проф., Челябинский институт развития образования

Нечаев М. П. — д-р пед. н., проф., Корпоративный университет развития образования, г. Мытищи Московской области

Осмоловская И. М. — д-р пед. н., член-корреспондент РАО

Рожков М. И. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Сморчкова В. П. — д-р пед. н., доц., Государственный университет просвещения

Тюмасева З. И. — д-р пед. н., проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Шумилова Е. А. — д-р пед. н., проф., Кубанский государственный университет, г. Краснодар

ISSN 2949-4990 (print)

ISSN 2949-4974 (online)

«Московский педагогический журнал» — печатное издание, в котором публикуются статьи по общей педагогике, истории педагогики и образования, теории и методике профессионального образования, теории обучения и воспитания.

Журнал адресован российским и зарубежным педагогам, психологам, учителям, методистам и всем интересующимся достижениями педагогики и методики образования и воспитания.

«Московский педагогический журнал» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73341.

**Индекс «Московского педагогического журнала»
по Объединённому каталогу «Пресса России» 40715**

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), с августа 2017 г. — на платформе Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (www.cyberleninka.ru), а также на сайте журнала (www.mpjournal.ru).

При цитировании ссылка на «Московский педагогический журнал» обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Московский педагогический журнал. — 2025. — № 4. — 198 с.

© Государственный университет просвещения, 2025.

Адрес редакции:

Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, офис 98

Тел.: (495) 780-09-42 (доб. 6101)

E-mail: sj@guppros.ru

Сайт: www.mpjournal.ru

Founder:
Federal State University of Education

————— Issued 4 times a year —————

Editorial board

Editor-in-chief:

N. A. Gorlova – Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State University of Education

Deputy Editor-in-chief:

N. V. Garashkina – Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State University of Education

Executive secretary:

N. A. Rachkovskaya – Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State University of Education

Members of Editorial Board:

A. G. Bermous – Dr. Sci. (Education), Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don

N. V. Volynkina – Dr. Sci. (Education), Professor, The Zhukovsky – Gagarin Air Force Academy, Voronezh

S. G. Vorovshchikov – Dr. Sci. (Education), Professor, Moscow City Pedagogical University

I. M. Vorotilkina – Dr. Sci. (Education), Professor, Sholom-Aleichem Priamursky State University, Birobidzhan

I. Yu. Gats – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Federal State University of Education

D. F. Ilyasov – Dr. Sci. (Education), Professor, Chelyabinsk Institute of Education Development

M. P. Nechaev – Dr. Sci. (Education), Professor, Corporate University of Education Development, Mytishchi, Moscow region

I. M. Osmolovskaya – Dr. Sci. (Education), RAE Corresponding Member

M. I. Rozhkov – Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State University of Education

V. P. Smorchkova – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Federal State University of Education

Z. I. Tyumaseva – Dr. Sci. (Education), Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

E. A. Shumilova – Dr. Sci. (Education), Professor, Kuban State University, Krasnodar

ISSN 2949-4990 (print)

ISSN 2949-4974 (online)

Moscow Pedagogical Journal is a printed edition that publishes articles on general pedagogics, the history of pedagogy and education, the theory and methodology of professional education, the theory of teaching and education.

The journal is addressed to Russian and foreign pedagogues, psychologists, teachers, methodologists and everyone interested in the achievements of pedagogy and the methodology of education and nurturing.

Moscow Pedagogical Journal is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0077-73341.

Index of Moscow Pedagogical Journal according to the Union catalog "Press of Russia" 40715

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), and from August 2017 on the platform of the Scientific Electronic Library "CyberLeninka" (www.cyberleninka.ru), as well as at the site of Moscow Pedagogical Journal (www.mpjournal.ru)

At citing the reference to Moscow Pedagogical Journal is obligatory. Scientific publication of materials is carried out in accordance with the license of Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author. Manuscripts are not returned.

Moscow Pedagogical Journal. – 2025. – № 4. – 198 p.

© Federal State University of Education, 2025.

The Editorial Board address:

10A Radio st., build. 2, office 98, Moscow, Russia

Phone: (495) 780-09-42 (add. 6101)

E-mail: sj@guppros.ru

Site: www.mpjournal.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕМА НОМЕРА: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Слово главного редактора 6

Бермус А. Г., Сизова Е. В. Методология исследований цифровизации образования в высшей школе: данные библиометрического анализа 8

Запалацкая В. С., Аряшев И. В. Образовательные и социальные эффекты Всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту 21

Коннова О. В. Среда учреждения дополнительного образования детей как организационно-педагогическое условие краеведческого воспитания 35

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ

Витковский А. Н., Меркушина Ю. В. Наглядные образы русских традиций как средство обучения детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования 51

Гадалова Н. М. Роль проектно-исследовательской подготовки бакалавров по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» 61

Калашиникова О. А., Рябова Т. В. Методические аспекты формирования фоновых знаний у будущих военных переводчиков в рамках дополнительного образования ... 72

Орлова В. И. Методика оценки личностных результатов в ходе подготовки школьников к интеллектуальным соревнованиям по географии 87

Попов Н. И., Яковлева Е. В. Анализ индивидуальных особенностей мышления и уровня базовой школьной математической подготовки будущих педагогов 99

Сульниченко В. Н. Освоение учащимися функционально-семантической специфики коммуникативно значимых частиц русского языка 113

Чжао И. Эффективность использования платформы Rain Classroom в обучении аудированию на русском языке китайских студентов-филологов (уровни A1–A2) ... 125

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Близнюк Е. Г., Куликов Д. А., Пивоварова О. А. Базовые принципы формирования у обучающихся осознанного выбора профессии в области медицины 143

Ефременко Л. В., Мурзакова О. Г., Сулова Т. Ф. Модель профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного и начального общего образования для работы в поликультурной среде 154

Ражева Е. С. Генеративные нейросети и их влияние на формирование межкультурной компетенции у студентов-лингвистов 170

Салими Абдолмалеки К. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении русскому языку в иранских университетах 182

Содержание «Московского педагогического журнала» за 2025 год 192

CONTENTS

THEME OF THE ISSUE: CONTEMPORARY TRENDS IN THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Editor's Column6

A. Bermus, E. Sizova. Methodology of Digitalization Research in Higher Education:
Data from Bibliometric Analysis8

V. Zapalatskaya, I. Aryachev. Educational and Social Effects of the All-Russian
Schoolchildren's AI Olympiad21

O. Konnova. The Environment of an Institution of Additional Education for Children
as an Organizational and Pedagogical Factor in the Study of Local History35

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION BY FIELDS AND LEVELS

A. Vitkovsky, Yu. Merkusheva. Visual Images of Russian Traditions as a Learning Tool
for Teaching Primary School Children in Supplementary Education51

N. Gadalo. The Role of Project Research Training Bachelors in the "Education
in the Field of Life Safety" Profile.61

O. Kalashnikova, T. Ryabova. Methodological Aspects of Background Knowledge
Formation in Future Military Translators Through Supplementary Education72

V. Orlova. Methods of Assessing Personal Results During the Preparation
for School Intellectual Competitions in Geography87

N. Popov, E. Yakovleva. Analysis of Future Teachers' Individual Thinking Patterns
and the Level of Basic School Mathematics Training99

V. Sulnichenko. Students' Acquisition of the Functional and Semantic Features
of the Particles of the Russian Language Significant for Communication113

Zhao Yi. Evaluating the Efficacy of the Rain Classroom Platform for Developing
Russian Listening Proficiency in Chinese Philology Students at A1-A2 Levels125

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

E. Bliznyuk, D. Kulikov, O. Pivovarov. Basic Forming Principles of a Conscious
Medical Profession Choice by Students143

L. Efremenko, O. Murzakova, T. Suslova. Model of Professional Competences Developed
in Future Teachers of Preschool and Primary General Education for Working
in a Multicultural Environment154

E. Razheva. Generative AI and its Impact on the Development of Intercultural
Competence in Linguistics Students170

K. Salimi Abdolmaleki. The Usage of Information and Communication Technologies
in Teaching Russian Language at Iranian Universities182

The Contents of the "Moscow Pedagogical Journal" (Issues of 2025)192

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Уважаемые читатели!

Уходящий 2025 год ознаменовался важным событием: на базе Государственного университета просвещения 20–21 октября 2025 года проводилась 1-я Международная научно-практическая конференция «Образование, ценности, социализация: традиции и современность», посвящённая памяти академика Николая Дмитриевича Никандрова (20.10.1936 – 11.10.2024), Президента Российской академии образования, доктора педагогических наук, который с 1996 по 2001 год возглавлял общеуниверситетскую кафедру педагогики МОПИ им. Н. К. Крупской, МПУ, ныне ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения».

Педагогические идеи и авторская позиция Николая Дмитриевича внесли неоценимый вклад в формирование современной системы российского образования, гражданского и патриотического воспитания детей и молодёжи. Проблема воспитания подрастающего поколения в современном многополярном мире приобрела новый вектор развития, поэтому научное наследие академика Николая Дмитриевича и сегодня сохраняет свою актуальность и значимость.

В Государственном университете просвещения открыта именная аудитория академика Н. Д. Никандрова, в которой собраны архивные документы и научные труды выдающегося учёного-педагога; прошла презентация сборника научных статей Николая Дмитриевича «Образование, ценности, социализация: традиции и современность», подготовленного и изданного в Государственном университете просвещения. В данном сборнике раскрывается широкий спектр вопросов: это философия и методология педагогики, история педагогики, дидактические основы общего образования и высшей школы, педагогическое творчество, условия воспи-

тания духовно-нравственных ценностей и социализации подрастающего поколения.

Эти и многие другие проблемы обсуждались на секциях и дискуссионных площадках 1-й Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти академика Н. Д. Никандрова.

Торжественная церемония открытия научно-практической конференции началась с гимна России и обращения Сергея Сергеевича Кравцова – Министра просвещения Российской Федерации к участникам конференции, который отметил важность данного события и пожелал участникам конференции плодотворной работы.

На торжественном открытии научно-практической конференции, которое проходило в знаменитом Демидовском зале, выступили выдающиеся учёные, академики, коллеги и друзья Николая Дмитриевича: Ольга Юрьевна Васильева – Президент Российской академии образования; Владимир Борисович Желонкин – заместитель Министра просвещения; Сергей Михайлович Алдошин – вице-президент Российской академии наук; Михаил Николаевич Борулава – первый заместитель председателя комитета Государственной Думы по просвещению; Юрий Петрович Зинченко – академик Российской академии образования; Борис Пастерович Мартиросян – Президент Государственного университета просвещения.

Почётные гости, соратники и друзья Николая Дмитриевича отметили, что, благодаря трудам великого учёного российская система образования не только сохранила многовековые традиции, но и стала фундаментом для становления и развития суверенной системы образования¹.

¹ [Записи выступлений можно посмотреть на сайте Государственного университета просвещения в разделе «Наука – конференция»].

С приветственным словом к почётным гостям и участникам конференции обратилась Наталия Александровна Наумова – ректор Государственного университета просвещения, и сообщила, что по инициативе Министра просвещения Сергея Сергеевича Кравцова при поддержке семьи и супруги Н. Д. Никандрова – Надежды Александровны Ситниковой, с помощью телевизионной компании «Россия 1» подготовлен фильм о жизни и научно-педагогической деятельности Николая Дмитриевича. В фильме представлена часть мнений, высказываний, впечатлений, воспоминаний соратников и друзей Николая Дмитриевича. Фильм задуман как открытая книга с возможностью добавлять тёплые слова и воспоминания о выдающемся учёном.

Ещё одним знаменательным событием 1-й Международной научно-практической конференции стала открытая лекция Ольги Юрьевны Васильевой – Президента Российской академии образования Российской Федерации на тему «Навеки двадцатилетние» о советских десятиклассниках, окончивших школу в 1937–1941 годах, которые защищали Родину от фашистов. Лекция Ольги Васильевны, построенная на архивных документах, письмах молодых солдат с фронта, произвела сильное впечатление на студентов, имела мощный эффект патриотического воспитания и стала наглядным примером ораторского искусства для будущих педагогов.

О значимости и актуальности темы, заявленной на конференции, свидетельствует география и количество участников: 612 человек; 135 организаций разного типа, из которых 57 образовательных организаций высшего образования, включающих 23 педагогических вуза; 39 образовательных организаций общего образования; 15 организаций дополнительного образования. Проблемы, заявленные на конференции, обсуждались на восьми секциях, где представлено 256 докладов. Особое внимание на конференции было уделено конкурсу молодых учёных, которые успешно защи-

тили 53 научных проекта. По результатам научно-практической конференции подготовлен сборник научных статей, включающий 2 части, объёмом 945 страниц.

Участники 1-й Международной научно-практической конференции, обсудив актуальные вопросы, отметили важность сохранения памяти и популяризации научного наследия академика Н. Д. Никандрова; поддержали идею более тесного взаимодействия педагогических вузов и классических университетов для обмена опытом, распространения передовых педагогических практик; укрепления и дальнейшего развития научных традиций, интеграции инновационных идей и образовательных технологий.

В ходе обсуждения проблем, связанных с развитием идей академика Н. Д. Никандрова, участники научно-практической конференции предложили уделять особое внимание изучению вопросов формирования патриотизма и духовно-нравственных ценностей российского общества в условиях идеологического многообразия; с поиском современных форм и механизмов социализации детей и молодёжи в условиях многополярного мира, опираясь на методологию социализации и воспитания, разработанную академиком Н. Д. Никандровым; ввести в блоки дисциплин, связанных с рассмотрением исторического подхода в педагогической науке, специальные задания для студентов (магистров, аспирантов), направленные на изучение влияния многообразия идеологий на эволюцию педагогических идей; включить темы, посвящённые анализу педагогических трудов академика Н. Д. Никандрова.

Участники 1-й Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти академика Н. Д. Никандрова, выразили уверенность, что, только объединив усилия академической науки, образовательных организаций и студенческой инициативы, можно достойно продолжить дело выдающегося учёного-педагога и обеспечить духовно-нравственное благополучие будущих поколений России.

ТЕМА НОМЕРА: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-4-8-20

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ДАННЫЕ БИБЛИОМЕТРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Бермус А. Г.¹, Сизова Е. В.²

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

² Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор, e-mail: bermous@sfedu.ru

Поступила в редакцию 22.09.2025

Принята к публикации 30.09.2025

Аннотация

Цель статьи – представить методологию и выделить ключевые методы современных русскоязычных педагогических исследований, рассматривающих проблемы цифровизации образования в высшей школе. **Актуальность** работы определяется тем, что в условиях цифровой трансформации общества растёт количество публикаций, освещающих закономерности и специфику цифровизации высшего образования, увеличивается массив накопленных исследователями эмпирических данных. В этой связи методы научно-педагогического исследования, задействованные учёными, нуждаются в систематизации и концептуальном обобщении.

Методология и методы. Основным методом исследования стал системный подход к анализу тенденций цифровой трансформации высшего образования. Применялись контент-анализ текстов научных источников, библиометрический анализ, элементы текстологического анализа педагогической терминологии.

Результаты. Выявлена преобладающая тематика отечественных исследований по педагогике (2022–2025 гг.), освещающих проблемы и особенности цифровизации высшего образования в России. Систематизированы ключевые направления исследований в области цифровой педагогики и цифровой дидактики. Классифицированы и описаны научные методы, которым отдают предпочтение российские педагоги – исследователи сферы цифровизации образования.

Теоретическая и/или практическая значимость. Анализ методологии исследований цифровой трансформации образования на основе системного подхода вносит вклад в развитие педагогической теории, способствует повышению качества научно-педагогических исследований и становлению цифровой педагогики как компонента цифровой гуманитаристики и самостоятельной отрасли педагогического знания. Результаты исследования могут быть полезны преподавателям высшей школы и педагогам-практикам в контексте повышения цифровой и методологической культуры.

Выводы. Результаты проведённого авторами библиометрического анализа свидетельствуют о росте публикационной активности педагогов-исследователей, освещающих цифровую проблематику; усилении полипарадигмального характера педагогических исследований; многообразии и междисциплинарном характере методов, к которым обращаются учёные. Разработка теоретико-методологических оснований цифровой педагогики отвечает современным направлениям модернизации высшего образования на пути к становлению цифрового общества.

Ключевые слова: высшее образование, цифровая трансформация образования, цифровая педагогика, цифровая дидактика, цифровая гуманитаристика, библиометрия

Для цитирования: Бермус А. Г., Сизова Е. В. Методология исследований цифровизации образования в высшей школе: данные библиометрического анализа // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 8–20. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-8-20>

Original research article

METHODOLOGY OF DIGITALIZATION RESEARCH IN HIGHER EDUCATION: DATA FROM BIBLIOMETRIC ANALYSIS

A. Bermus^{1*}, E. Sizova²

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

² Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

* Corresponding author, e-mail: bermous@sfsu.ru

Received by the editorial office 22.09.2025

Accepted for publication 30.09.2025

Abstract

Aim. To present the methodology and highlight key methods of contemporary Russian-language pedagogical research examining the problems of digitalization of education in higher education.

Methodology. The primary research method was a system approach to analyze trends in the digital transformation of higher education. Content analysis of scientific sources, bibliometric analysis, and elements of textual analysis of pedagogical terminology were used.

Results. The predominant topics of domestic research in pedagogy (2022–2025) covering the challenges and specifics of digitalization of higher education in Russia have been identified. Key research areas in digital pedagogy and digital didactics have been systematized. The scientific methods preferred by Russian educators researching the digitalization of education have been classified and described.

Research implications. An analysis of the methodology for researching digital transformation in education based on a system approach contributes to the development of pedagogical theory, improves the quality of scientific and pedagogical research, and establishes digital pedagogy as a component of digital humanities and an independent branch of pedagogical knowledge. The research results

can be useful for higher education teachers and practicing teachers in the context of enhancing their digital and methodological cultures.

Conclusions. The results of the authors' bibliometric analysis demonstrate an increase in the publication activity of educational researchers covering digital issues, a strengthening of the multi-paradigmatic nature of pedagogical research, and the diversity and interdisciplinary nature of the methods employed by scholars. The development of theoretical and methodological foundations for digital pedagogy aligns with current trends in the modernization of higher education on the path to the emergence of a digital society.

Keywords: higher education, digital transformation of education, digital pedagogy, digital didactics, digital humanities, bibliometrics

For citation: Bermus, A. G. & Sizova, E. V. (2025). Methodology of Digitalization Research in Higher Education: Data from Bibliometric Analysis. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 8–20. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-8-20>

ВВЕДЕНИЕ

В условиях информационного общества процесс цифровой трансформации охватывает все сферы жизнедеятельности человека, включая область образования. Растёт число научных публикаций, раскрывающих различные аспекты цифровизации образовательного процесса в высшей школе. Цифровизация образования является предметом исследования социально-гуманитарных, естественно-научных и математических дисциплин. Не так давно появилось отдельное научное направление, исследующее цифровые инструменты и цифровые технологии, применяющиеся в сфере социальных и гуманитарных наук – лингвистики, истории, философии, социологии и др. Данное направление получило название «цифровая гуманитаристика» (Digital Humanities). Являясь гуманитарной дисциплиной, педагогика также вносит свой вклад в развитие Digital Humanities [20], исследуя перспективные методы цифровизации образовательной деятельности, при этом в исследовательской практике применяются как инновационные (преимущественно цифровые) методики, опирающиеся на технологии искусственного интеллекта, аналитику больших данных, цифровой инструментарий библиометрического анализа, так и традиционные методы педагогического исследования (критический анализ научных источни-

ков, систематизация, классификация, обобщение, педагогическое моделирование и т. д.). В целом же методология исследования цифровой трансформации высшего образования только начинает разрабатываться, что находит отражение в публикациях по дидактике [1] и цифровой педагогике [7]. Накопленный эмпирический материал нуждается в систематизации, классификации и концептуальном обосновании. В этом заключаются актуальность и новизна исследования.

Цель настоящей публикации – выявить и систематизировать ключевые методы и подходы к исследованию процесса цифровой трансформации российского высшего образования, использующиеся в педагогических науках в настоящее время, а также определить преобладающую тематику исследований цифровизации образования в структуре современного педагогического знания.

Исходя из поставленной авторами цели, были сформулированы следующие задачи:

1. Описать сущность библиометрического анализа как инструментального метода исследований в цифровой педагогике.

2. Выявить смысловые тематические кластеры, освещающие наиболее значимые (с исследовательской точки зрения) аспекты цифровой трансформации образования в российской высшей школе.

3. На основе библиометрического анализа научных публикаций определить и систематизировать ключевые методы исследований, применяющиеся учёными в русскоязычном сегменте педагогической литературы по рассматриваемой проблематике.

В процессе исследования авторы опирались на ряд инструментальных методов, а именно элементы библиометрического анализа и контент-анализ текстов научно-педагогической литературы.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Библиометрический анализ как инструментальный метод исследований в цифровой педагогике

Основным методом исследования стал библиометрический анализ, который достаточно широко используется в зарубежных трудах по цифровизации образования [21–22], а также применяется в отдельных русскоязычных публикациях, освещающих вопросы цифровой трансформации образования [18].

Библиометрический анализ как инструмент наукометрии (так называемый «многомерный библиометрический анализ» [13]) многофункционален: он предполагает различные возможности для исследования текстов, например, анализ метаданных научных публикаций (аннотации, ключевые слова); анализ совместного цитирования («ко-цитирование» источников); анализ пристатейных списков литературы; исследование библиографических описаний; изучение пересекающихся по смыслу тематик исследований и предметных категорий; выявление географии авторства текстов по странам и континентам; выполнение аналитического картирование научного поля посредством библиометрических карт (например, анализ соприсутствия ключевых слов) и т. д. Библиометрический анализ позволяет выделить наиболее и наименее изученные сферы исследовательской деятельности, наметить актуальные направления дальнейших эмпирических исследований.

Для проведения библиометрического анализа применяются специализированные компьютерные программы и цифровые инструменты, в частности, Bibliometrix, VOSviewer_1.6.20, PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), CATAR (Content Analysis Toolkit for Academic Research), CitNetExplorer, SciMAT и др. [23]. Данные программы используются преимущественно при анализе международных реферативных баз данных, таких как Scopus, Web of Science. Нередко библиометрический анализ обращается к аналитической обработке библиографической информации в ручном режиме [8]. В представленной нами статье обзорно-аналитического характера применялись отдельные элементы библиометрического анализа, при этом, ввиду относительно небольшого объёма отобранного пула статей и необходимости оценки источников из русскоязычных наукометрических баз, подсчёты производились вручную. Библиометрический анализ в нашем случае выступает как вспомогательный инструмент для аналитического обзора методологии исследований цифровой трансформации образования.

Основные тематические кластеры, освещающие процесс цифровой трансформации высшего образования

При определении ключевой тематики исследований цифровизации отечественного образования материалом для анализа послужила целевая выборка русскоязычных статей в научной периодике, монографий, тезисов научно-практических конференций за последние 3,5 года (2022–2025 гг.), включённых в базу данных научной электронной библиотеки eLibrary.

Контент-анализ педагогической литературы позволил проследить динамику публикационной активности авторов, освещающих проблемы цифровизации российского высшего образования. В целевую выборку вошло 200 русскоязыч-

ных источников, отобранных в поисковых системах Google и Яндекс по запросу «цифровизация образования». Динамика распределения публикаций по годам выглядит следующим образом:

- 2022 год – 33 публикации;
- 2023 год – 46 публикаций;
- 2024 год – 59 публикаций;
- 2025 год (с января по сентябрь) – 62 публикации.

Таким образом, количество публикаций, отражающих проблематику цифровизации российского высшего образования, неуклонно возрастает, причём данные за неполный 2025 год превышают данные за предыдущие годы.

В настоящем исследовании библиометрический анализ сочетается с обзорно-аналитическим методом, предполагающим отбор и анализ научных источников. Проведение систематического обзора литературы определяется целеполаганием исследователя и, согласно методу, представленному в статье М. С. Георгопулу и соавторов [20], включает несколько этапов: планирование (выявление необхо-

димости выполнения систематического обзора, разработка протокола и стратегии исследования, определение критерием включения/исключения источников); проведение обзорного исследования (постановка целей, отбор источников, анализ данных) и представление результатов (в той или иной форме).

Наше исследование также осуществлялось поэтапно. На начальном этапе, на основе анализа заголовков и метаданных источников, мы разделили все публикации в выборке ($n=200$) на 3 смысловых тематических кластера:

- цифровая педагогика: 77 публикаций (38,5%);
- цифровая дидактика: 42 публикации (21%);
- цифровые образовательные технологии: 81 публикация (40,5%).

Эти данные представлены на рисунке 1.

Безусловно, с точки зрения исследовательской логики, подобное распределение текстов по группам достаточно условно, т. к. рассматриваемые темати-

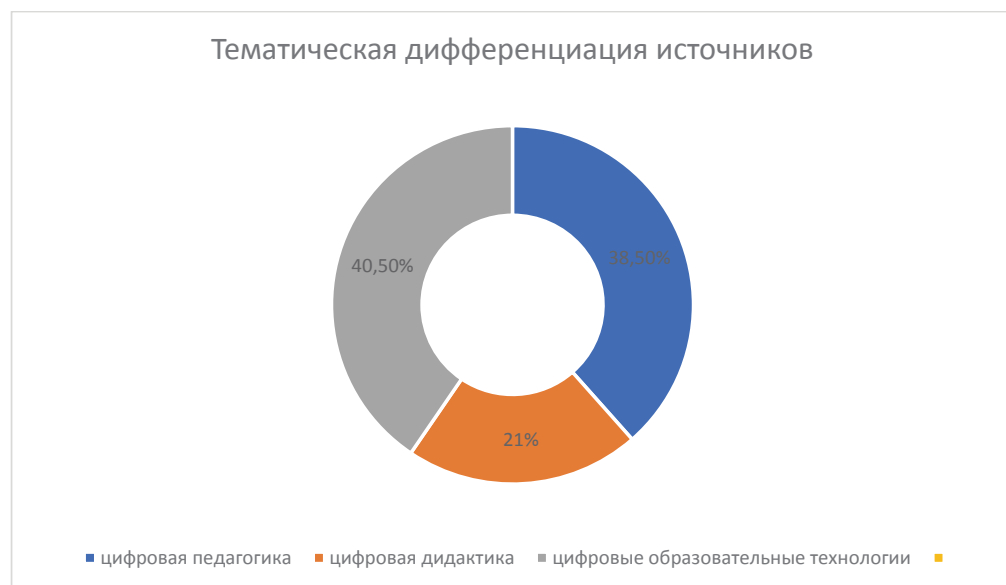


Рис. 1 / Fig. 1. Тематическая дифференциация научных источников, вошедших в выборку текстов / Thematic differentiation of scientific sources included in the text sampling

Источник: разработано авторами.

ческие кластеры во многом пересекаются в смысловом отношении: цифровая педагогика рассматривает широкий круг проблем образования в условиях цифровизации, в то время как цифровая дидактика сосредоточена, главным образом, на методах обучения в цифровой среде, при этом цифровые образовательные технологии являются предметом исследования обеих отраслей педагогического знания – и педагогики, и дидактики. Однако с точки зрения библиометрического анализа проведённое нами разделение текстов допустимо и закономерно, т. к. тематическая дифференциация производилась по количеству преобладающих в выборке источников.

В таблице 1 сформулированы ключевые направления исследований в каждой тематической группе, выделенные на основании анализа метаданных публикаций и ключевых слов.

Оказалось, что преобладающей по численности является группа «цифровые образовательные технологии», на втором месте стоит группа «цифровая педагогика», на третьем месте – группа «цифровая дидактика». Каждый смысловой кластер представлен широким кругом исследовательских направлений, отдельные из которых преобладают по частоте упоминания в текстах, что может свидетельствовать о большей или меньшей

Таблица 1 / Table 1

Основные направления исследований цифровизации высшего образования (на материале российских публикаций) / Key areas of research on digitalization of higher education (based on Russian publications)

Тематические кластеры	Направления исследований
Цифровая педагогика	Цифровая трансформация образования. Цифровизация образования. Цифровое образование. Методы цифровой педагогики. Цифровая грамотность педагогов. Цифровые компетенции. Информационно-образовательная среда вуза. Специфика обучения в цифровой среде. Цифровая гуманитаристика (Digital Humanities) в образовании. Развитие цифровой культуры. Этика и ценности цифрового обучения. Проблема электронного академического мошенничества. Учебная коммуникация в цифровой среде. Виртуальное наставничество. Цифровые инструменты как средство мотивации к обучению. Самостоятельная работа студентов в электронной среде
Цифровая дидактика	Принципы цифровой дидактики. Трансформация методов обучения и разработка дидактических систем в условиях цифровизации. Методы формирования цифровых навыков. Педагогический дизайн цифрового обучения. Цифровые образовательные ресурсы. Цифровая психодидактика. Персонализация обучения средствами цифровых инструментов. Роль цифровых учебников
Цифровые образовательные технологии	Цифровые технологии в образовании. Технологии искусственного интеллекта. Виртуальная реальность и иммерсивные технологии. Обработка больших данных. Электронные образовательные платформы. Цифровые технологии в STEM- и STEAM-образовании. Смарт-технологии. Интеграция нейросетей в образовательный процесс. Дистанционное обучение. Смешанное обучение. Массовое открытое онлайн-образование. Использование ChatGPT и других чат-ботов в учебном процессе. Геймификация. Блокчейн-технологии. Обеспечение адаптивности образования средствами цифровых технологий

Источник: данные авторов.

значимости рассматриваемых вопросов с исследовательской точки зрения.

Следующим этапом работы стало выявление преобладающих терминов и/или терминологических словосочетаний. На основе анализа метаданных публикаций в выборке (заголовки текстов и ключевые слова) мы выделили следующие ключевые термины: «цифровая трансформация образования»; «цифровизация образования»; «цифровая педагогика»; «цифровая дидактика»; «цифровые образовательные технологии»; «цифровая образовательная среда»; «искусственный интеллект в образовании».

Сервис «Яндекс Вордстат»¹ позволяет оценить частоту запросов данных словосочетаний на протяжении месяца. В нашем случае диагностическое тестирование охватило период с 15.09.2025 по 15.10.2025 года. Результаты показаны на рисунке 2.

¹ «Яндекс Вордстат». URL: <https://wordstat.yandex.ru> (дата обращения: 11.12.2025).

Приоритетными, по данным оценки «Яндекс Вордстат», стали преимущественно устоявшиеся терминологические словосочетания, широко распространенные в пространстве педагогического дискурса («цифровизация образования», «цифровые образовательные технологии», «цифровая образовательная среда»), в то время как достаточно новая педагогическая терминология («цифровая дидактика», «цифровая педагогика», «цифровая трансформация образования») выявила меньшее количество запросов. Не так давно вошедшее в терминосферу педагогической науки словосочетание «искусственный интеллект в образовании» показало высокую частоту запросов за месяц (11769), что говорит о заинтересованности педагогического сообщества в исследовании образовательных технологий искусственного интеллекта.

Отметим, что, исходя из принципов библиометрического и текстологического анализа, термины «цифровизация образования» и «цифровая трансформация

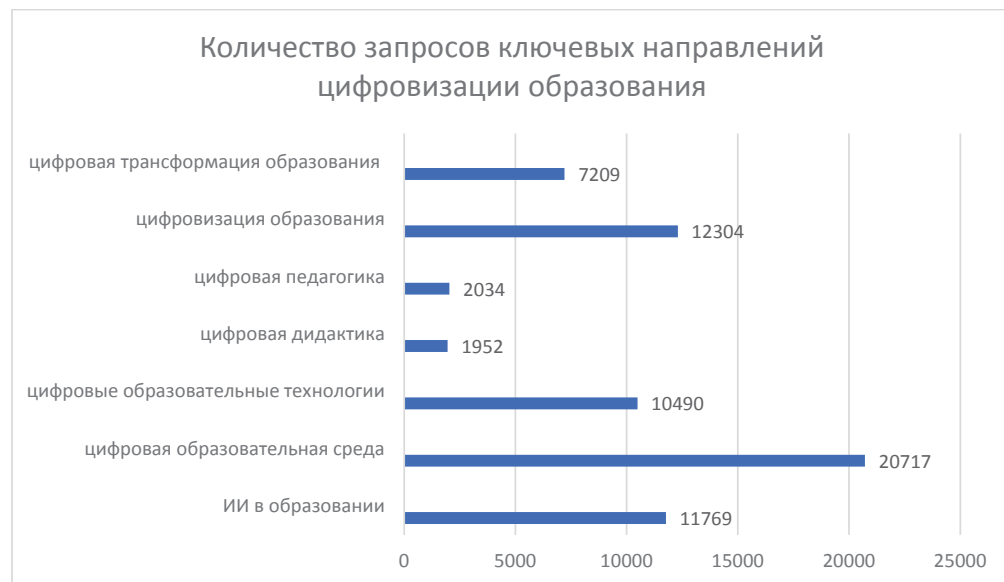


Рис. 2 / Fig. 2. Частотность использования терминологии смыслового поля «цифровизация образования» согласно запросам в Яндекс Вордстат / Usage frequency of terminology within the semantic field “digitalization of education” according to queries in Yandex Wordstat

Источник: разработано авторами.

образования» рассматривались нами как синонимичные понятия, использующиеся в сходных контекстах и во многом взаимозаменяемые.

Систематизация ключевых методов исследования, применяющихся для анализа тенденций цифровой трансформации образования в высшей школе

Дальнейшим этапом стал анализ научных источников в целевой выборке, который позволил выделить и систематизировать ключевые методы исследований, применяющиеся авторами публикаций (табл. 2). Исследовался преимущественно

раздел «Методология» в научных изданиях (журнальные статьи, тезисы научных конференций). Перечисленные ниже научные методы, как правило, не используются изолированно, но включаются в общую совокупность традиционных и инновационных методов, на которых базируется научно-педагогическое исследование (общенаучные, частно-научные и специальные методы).

Таким образом, исследователи цифровизации образования используют широкий спектр исследовательских методов, среди которых выделяются обзорно-аналитические методы; метод библиометрического анализа; SWOT-анализ;

Таблица 2 / Table 2

Ключевые методы исследований цифровизации образования в публикациях российских авторов (2022–2025 гг.)

Название метода/методов	Содержание и характеристики метода/методов	Примеры источников, иллюстрирующих применение методов
Обзорно-аналитические методы	Обзор и критический анализ текстов, освещающих разные аспекты цифровизации образования. Теоретические и систематические обзоры научной литературы, анализ методологических подходов, тематический анализ	Е. В. Вранчан (2024) [6]; В. С. Попов и Л. А. Абросимова-Романова (2024) [15] и др.
Библиометрический анализ текстов	Контент-анализ. Анализ метаданных публикаций, совместного цитирования, географии авторства, влияния журналов и пр. Создание библиографических обзоров. Составление карт терминологии. Выявление тенденций и прогнозирование направлений дальнейших исследований	А. С. Прокофьева (2025) [16]; О. А. Тункевичус (2025) [19] и др.
SWOT-анализ	Оценка преимуществ и недостатков, сильных и слабых сторон, рисков и ограничений феномена цифровизации образования	А. Г. Бермус (2024) [5] и др.
Методы опроса и анкетирования	Выявления мнений респондентов (студенты, педагоги) на основе анкетного опроса. Методы самооценки. Методы социологического опроса. Экспертный опрос и экспертная оценка	Е. А. Казаева и соавторы (2022) [9]; Л. В. Константинова и соавторы (2023) [10] и др.

Окончание табл. 2

Название метода/методов	Содержание и характеристики метода/методов	Примеры источников, иллюстрирующих применение методов
Эмпирические методы исследования	Наблюдение. Беседа. Педагогический эксперимент. Педагогическое моделирование. Анализ кейсов. Анализ образовательных практик, реализующих цифровые технологии. Проектный метод. Тестирование. Статистические методы обработки результатов исследования	Ю. В. Артемова (2025) [2]; М. С. Бережная (2025) [4] и др.
Аналитико-теоретические методы	Системный анализ. Интегративный анализ. Синтез мнений. Междисциплинарный анализ и др.	С. Б. Бегалиева и соавторы (2025) [3]; Е. В. Лукина и соавторы (2025) [12] и др.
Текстологические и лингвистические методы	Анализ использования педагогической терминологии смыслового поля цифровой трансформации образования. Компаративный анализ текстов. Дискурс-анализ. Семантический анализ. Методы интеллектуального анализа текстов	Е. В. Сизова (2025) [17]
Сравнительно-педагогические методы	Сопоставление тенденций и специфики процесса цифровизации образования в разных странах	Н. В. Плаксина и М. В. Овчинникова (2025) [14] и др.
Психолого-педагогические методы	Применение многофакторных опросников, тестовых методик и других валидных инструментов при исследовании мотивации, поведенческих характеристик, когнитивных процессов обучающихся в условиях цифровой образовательной среды	Е. В. Кражева и соавторы (2024) [11] и др.

Источник: данные авторов.

методы опроса и анкетирования; эмпирические методы; аналитико-теоретические и междисциплинарные методы; текстологические и лингвистические методы; методы сравнительной педагогики; психолого-педагогические методы и др. Использование двух и более методов исследований позволяет анализировать различные аспекты цифровизации образования, рассматриваемой как многоплановый широкомасштабный процесс модернизации традиционных образовательных моделей и образовательных экосистем.

Выяснилось, что в процессе исследования феномена цифровизации образования педагоги-исследователи используют не только методы общенаучного характера (классификация, систематизация, обобщение, индукция, дедукция и др.) и инструменты конкретно-научной (педагогической) методологии (педагогический эксперимент, наблюдение, методы сравнительной педагогики и др.), но, руководствуясь принципами междисциплинарного подхода, обращаются к специальным методам отдельных гуманитарных дисциплин – социологии

и экономических наук (социологический опрос, SWOT-анализ, экспертный опрос), психологии (тестовые методики), лингвистики (анализ педагогической терминологии, контент-анализ текстов, методы дискурсивного анализа и др.), информатики (аналитика больших данных, цифровые компоненты библиометрического анализа, проблемный метод и др.). Цифровая гуманитаристика сама по себе представляет междисциплинарное поле исследований [20]. Данный факт, по нашему мнению, является важным показателем множественности научных парадигм, отражаемых в современных педагогических исследованиях.

К сожалению, недостаточно большой объём выборки (200 публикаций) не позволяет адекватно оценить количественную представленность перечисленных научных методов и подходов, однако применение библиометрического анализа даёт возможность описать общие направления в развитии методологии исследований цифровой трансформации образования в высшей школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время стремительное развитие технологий приводит к тому, что практика цифрового образования опережает темпы формирования теоретико-

методологической базы педагогической науки. Накоплен большой массив эмпирического материала в рассматриваемой сфере гуманитарного знания. На основе результатов проведённого исследования логично предположить, что количество публикаций по проблемам цифровизации образования будет неуклонно возрастать, а применяемые авторами методы исследования станут более сложными и разнообразными. Всё более востребованным станет обмен педагогическим опытом, связанным с изучением, внедрением и апробацией новых образовательных моделей, реализуемых в цифровом формате. Можно ожидать усиления полипарадигмальных тенденций в педагогических исследованиях. В этой связи необходима глубокая педагогическая интерпретация новых трендов и тенденций, связанных с цифровой трансформацией образования. Век цифровых технологий диктует новые условия для профессионально-педагогического роста, в соответствии с которыми цифровая грамотность и цифровая компетентность станут неотъемлемой частью профессиональной идентичности педагога. Всё это требует поиска новых, более продуктивных подходов к осмыслению педагогической реальности в цифровую эпоху как на практическом, так и на методологическом уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова Ю. В. Экспериментальная проверка эффективности методики формирования иноязычной коммуникации в сфере маркетинга студентов неязыкового профиля с использованием технологий искусственного интеллекта // Концепт. 2025. № 1. С. 213–226. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11015.
2. Бегалиева С. Б., Джолдасбекова Б. У., Шмакова Е. С. Digital humanities в педагогическом образовании: тенденции и перспективы развития проектной деятельности // Journal of educational sciences. 2025. Т. 82 (1). С. 90–100. DOI: <https://doi.org/10.26577/JES20258218>.
3. Бережная М. С. Педагогический дизайн цифровых образовательных ресурсов: подходы, принципы и опыт реализации в проектной деятельности при подготовке магистров // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1. № 4. С. 6–16. DOI: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2025-107-6-16>.
4. Бермус А. Г. Преимущества и риски использования ChatGPT в системе высшего образования: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 8. С. 776–787.
5. Вранчан Е. В. Применение цифровых технологий при создании и обработке текстов новой природы в сфере современного образования: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 9. С. 829–837. DOI: <https://doi.org/10.30853/ped20240105>.

6. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы / Л. В. Константинова, В. В. Ворожихин, А. М. Петров, Е. С. Титова, Д. А. Штыхно // Открытое образование. 2023. № 2 (27). С. 36–48.
7. Гриншкун В. В., Суворова Т. Н. Особенности подготовки педагогов в условиях цифровой трансформации системы образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2024. Т. 22 (1). С. 95–110. DOI: <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-05>.
8. Даринская Л. А., Гуслина А. С. Библиометрический анализ как способ вхождения в проблему исследования (на примере понятия «Самостоятельная работа студентов») // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2010. № 3. С. 71–79.
9. Казаева Е. А., Глухенькая Н. М., Каленова А. Г. Цифровизация учебного процесса в вузе: анализ динамики отношения студентов к различным формам проведения учебных занятий // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2022. № 2. С. 30–34. DOI: <https://doi.org/10.12737/2305-7807-2022-11-2-30-34>.
10. Кряжева Е. В., Домбровский Я. А., Нимый С. Ю. Искусственный интеллект как психолого-педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-1. С. 199–202.
11. Лычагин М. В., Лычагин А. М., Здольникова С. В. Цифровые технологии в научной литературе с позиций многомерного библиометрического анализа // Экономика и индустрия 5.0 в условиях новой реальности (ИНПРОМ-2022): сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции с зарубежным участием (Санкт-Петербург, 28–30 апреля 2022 года). СПб: Политех-Пресс, 2022. С. 82–86.
12. Междисциплинарная интеграция в условиях цифровизации образования / Е. В. Лукина, Н. М. Семенюк, О. И. Бадулина, М. М. Борисова, О. В. Коробова // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 1 -1. С. 153–169.
13. О разработке дидактических систем в условиях цифровой трансформации профессионального образования (часть 1) / И. Г. Алехина, А. В. Душин, Д. Н. Жедяевский, П. К. Калашников, В. Г. Мартынов, Н. Д. Подуфалов, А. И. Савенков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2025. Т. 22. № 1. С. 7–37.
14. Плаксина Н. В., Овчинникова М. В. Актуальные тренды цифровизации образования в мире // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. № 1 (69). С. 181–188.
15. Попов В. С., Абросимова-Романова Л. А. Новые цифровые технологии и методы исследований в области цифровой педагогики и Digital Humanities: оценка перспективных технологий и методов через анализ технологических обзоров МТИ // Педагогическая информатика. 2024. № 1. С. 398–405.
16. Прокофьева А. С. Образовательный потенциал цифрового сторителлинга: библиометрическое исследование российских публикаций // Социодинамика. 2025. № 7. С. 62–76. DOI: [10.25136/2409-7144.2025.7.75210](https://doi.org/10.25136/2409-7144.2025.7.75210).
17. Сизова Е. В. Концепты академической этики в условиях цифровой трансформации образования: влияние искусственного интеллекта // Концепт. 2025. № 7. С. 324–342. DOI: <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11146>.
18. Соколова Е. В., Шатрова А. Я. Цифровые технологии в образовании: наукометрический анализ зарубежных и отечественных исследований // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2023. № 1 (29). С. 48–55.
19. Тункевичус О. А. Готовность высшего образования к внедрению искусственного интеллекта: библиометрический анализ // Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. 2025. № 3. С. 319–347. DOI: [10.55959/MSU0130-0105-6-60-3-14](https://doi.org/10.55959/MSU0130-0105-6-60-3-14).
20. Approaches to Digital Humanities Pedagogy: a systematic literature review within educational practice (Подходы к цифровой гуманитаристике в педагогике) / М. S. Georgopoulou, Ch. Troussas, E. Triperina, C. Sgouroupolou // Digital Scholarship in the Humanities. 2025. Vol. 40. Iss. 1. Pp. 121–137. DOI: <https://doi.org/10.1093/llc/fqae054>.
21. Bibliometric Software: the most commonly used in research (Программное обеспечение библиометрии, наиболее часто используемое в исследованиях) / А. С. Vargas, M. Espinosa-Mina, D. L. Al-

- varez, J. Navarro-Espinosa // CAIW 2022: Workshops at the 5th International Conference on Applied Informatics 2022 (October 27–29, 2022, Arequipa, Peru). Berlin: M. Jeusfeld. P. 47–65.
22. Ма Н., Ismail L. Bibliometric analysis and systematic review of digital competence in education (Библиометрический анализ и систематический обзор цифровых компетенций в образовании) // Humanities and social sciences communications. 2025. № 12. P. 185. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04401-1>.
 23. Sharma R. S., Panja S. K. (2025). Exploring the Potential of Generative Artificial Intelligence in Education: A Bibliometric Analysis (Исследование потенциала искусственного интеллекта в образовании: библиометрический анализ) // Education and Self Development. 2025. № 20 (1). Pp. 71–88. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.20.1.06>.

REFERENCES

1. Artemova, Yu. V. (2025). Experimental Verification of the Effectiveness of the Methodology for Developing Foreign-Language Communication in the Field of Marketing for Students with Non-Linguistic Profiles Using AI Technologies. In: *Concept*, 1, 213–226. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11015 (in Russ.).
2. Begalieva, S. B., Dzholdasbekova, B. U. & Shmakova, E. S. (2025). Digital Humanities in Pedagogical Education: Trends and Prospects for the Development of Project Activities. In: *Journal of Educational Sciences*, 82 (1), 90–100. DOI: <https://doi.org/10.26577/JES20258218> (in Russ.).
3. Berezhnaya, M. S. (2025). Pedagogical Design of Digital Educational Resources: Approaches, Principles, and Experience of Implementation in Project Activities in the Preparation of Master's Degrees. In: *Domestic and Foreign Pedagogy*, 1, 4, 6–16. DOI: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2025-107-6-16> (in Russ.).
4. Bermus, A. G. (2024). Advantages and Risks of Using ChatGPT in the Higher Education System: A Theoretical Review. In: *Pedagogy. Theory & Practice*, 9, 8, 776–787 (in Russ.).
5. Vranchan, E. V. (2024). Application of Digital Technologies in Composing and Processing of New Texts in the Sphere of Modern Education: A Theoretical Review. In: *Pedagogy. Theory & Practice*, 9, 9, 829–837. DOI: <https://doi.org/10.30853/ped20240105>.
6. Konstantinova, L. V., Vorozhihin, V. V., Petrov, A. M., Titova, E. S. & Shtykhnо, D. A. (2023). Generative AI in Education: Discussions and Forecasts. In: *Open Education*, 2 (27), 36–48 (in Russ.).
7. Grinshkun, V. V. & Suvorova, T. N. (2024). Features of Teacher Training in the Context of Digital Transformation of the Education System. In: *Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education*. 2024, 22 (1), 95–110. DOI: <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-05>.
8. Darinskaya, L. A. & Guslina, A. S. (2010). Bibliometric Analysis as a Way of Entering the Research Problem (On the Example of the Concept of “Independent Work of Students”). In: *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 3, 71–79 (in Russ.).
9. Kazaeva, E. A., Glukhenkaya, N. M. & Kalenova, A. G. (2022). Digitalization of the Educational Process at the University: An Analysis of the Dynamics of Students' Attitudes Towards Various Forms of Conducting Educational Classes. In: *Management of the Personnel and Intellectual Resources in Russia*, 2, 30–34. DOI: <https://doi.org/10.12737/2305-7807-2022-11-2-30-34> (in Russ.).
10. Kryazheva, E. V., Dombrovsky, Ya. A. & Nimy, S. Yu. (2024). AI as a Psychological and Pedagogical Problem. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, 85-1, 199–202 (in Russ.).
11. Lychagin, M. V., Lychagin, A. M. & Zdolnikova, S. V. (2022). Digital Technologies in Scientific Literature from the Standpoint of Multidimensional Bibliometric Analysis. In: *Economy and Industry 5.0 in the New Reality (INPROM-2022): Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with Foreign Participation (St. Petersburg, April 28–30, 2022)*. St. Petersburg: Politech-Press publ., 82–86 (in Russ.).
12. Lukina, E. V., Semenyuk, N. M., Badulina, O. I., Borisova, M. M., Korobova, O. V. (2025). Interdisciplinary Integration in the Context of Digitalization of Education. In: *Education Management Review*, 15, 1-1, 153–169 (in Russ.).
13. Alekhova, I. G., Dushin, A. V., Zhedyaevsky, D. N., Kalashnikov, P. K., Martynov, V. G., Podufalov, N. D. & Savenkov A. I. (2025). On the Development of Didactic Systems in the Context of Digital Transformation of Professional Education (Part 1). In: *RUDN Journal of Informatization in Education*, 22, 1, 7–37 (in Russ.).

14. Plaksina, N. V. & Ovchinnikova, M. V. (2024). Current Trends in the Digitalization of Education in the World. In: *Scientific Notes. Electronic scientific journal of the Kursk State University*, 1 (69), 181–188 (in Russ.).
15. Popov, V. S. & Abrosimova-Romanova, L. A. (2024). New Digital Technologies and Research Methods in the Field of Digital Pedagogy and Digital Humanities: Assessment of Promising Technologies and Methods Through the Analysis of MIT Technology Reviews. In: *Pedagogical Informatics*, 1, 398–405 (in Russ.).
16. Prokofieva, A. S. (2025). Educational Potential of Digital Storytelling: A Bibliometric Study of Russian Publications. In: *Sociodynamics*, 7, 62–76. DOI: 10.25136/2409-7144.2025.7.75210 (in Russ.).
17. Sizova, E. V. (2025). Concepts of Academic Ethics in the Context of Digital Transformation of Education: The Impact of AI. In: *Concept*, 7, 324–342. DOI: <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11146> (in Russ.).
18. Sokolova, E. V. & Shatrova, A. Ya. (2023). Digital Technologies in Education: A Scientometric Analysis of Foreign and Domestic Research. In: *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, 1 (29), 48–55 (in Russ.).
19. Tunkeвичus, O. A. (2025). Readiness of Higher Education for the Implementation of Artificial Intelligence: A Bibliometric Analysis. In: *Moscow University Bulletin. Series 6. Economics*, 3, 319–347. DOI: 10.55959/MSU0130-0105-6-60-3-14 (in Russ.).
20. Georgopoulou, M. S., Troussas, Ch., Triperina, E. & Sgouropoulou, C. (2025). Approaches to Digital Humanities Pedagogy: A Systematic Literature Review Within Educational Practice. In: *Digital Scholarship in the Humanities*, 40, 1, 121–137. DOI: <https://doi.org/10.1093/llc/fqae054>.
21. Vargas, A. S., Espinosa-Mina, M., Alvarez, D. L. & Navarro-Espinosa, J. (2022). Bibliometric Software: The Most Commonly Used in Research. In: *CAIW 2022: Workshops at the 5th International Conference on Applied Informatics 2022 (October 27–29, 2022, Arequipa, Peru)*. Berlin, M. Jeusfeld publ., 47–65.
22. Ma, H. & Ismail, L. (2025). Bibliometric Analysis and Systematic Review of Digital Competence in Education. In: *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 185. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04401-1>.
23. Sharma, R. S. & Panja, S. K. (2025). Exploring the Potential of Generative Artificial Intelligence in Education: A Bibliometric Analysis. In: *Education and Self Development*, 20 (1), 71–88. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.20.1.06>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Бермус Александр Григорьевич (г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук Южного федерального университета; ORCID: 0000-0002-9342-6339; e-mail: bermous@sfedu.ru

Сизова Екатерина Викторовна (г. Краснодар) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере; ORCID: 0000-0003-0718-8379; e-mail: kati_doli@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alexander G. Bermus (Rostov-on-Don) – Dr. Sci. (Education), Prof., Head of the Department, Department of Education and Pedagogical Science, Southern Federal University; ORCID: 0000-0002-9342-6339; e-mail: bermous@sfedu.ru

Ekaterina V. Sizova (Krasnodar) – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Department of English Language in Professional Sphere, Kuban State University; ORCID: 0000-0003-0718-8379; e-mail: kati_doli@mail.ru

Научная статья

УДК 37.091.33:004

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-4-21-34

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ

Запалацкая В. С.^{*}, Аряшев И. В.

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

^{} Корреспондирующий автор, e-mail: zvs-so@yandex.ru*

Поступила в редакцию 02.09.2025

После доработки 19.09.25

Принята к публикации 22.09.25

Аннотация

Цель статьи – описание и рассмотрение эффектов проведения Всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту с учётом динамики вовлечённости учащихся и оценкой влияния данного мероприятия на развитие образовательной среды школ России.

Методология и методы исследования включают анализ нормативных и методических документов, а также статистических данных об участниках олимпиады за последние годы. В работе проведён сравнительный анализ динамики вовлечённости учащихся, а также сопоставление отечественного и зарубежного опыта реализации аналогичных инициатив в области искусственного интеллекта для школьников. Для получения объективных выводов применялись методы количественного и качественного анализа, а также методы сравнительного и контент-анализа.

Результаты исследования. Выявлены ключевые социальные и образовательные эффекты олимпиады: рост интереса школьников к искусственному интеллекту и смежным дисциплинам, повышение вовлечённости в профильные образовательные проекты, усиление мотивации к научно-техническому творчеству, внедрение новых образовательных практик и обновление инфраструктуры образовательных организаций.

Теоретическая и/или практическая значимость исследования состоит в углублении научных представлений о роли олимпиад по искусственному интеллекту в развитии образовательной мотивации и интересов школьников, а также в обобщении и распространении эффективных подходов к их интеграции в образовательный процесс. Полученные выводы позволяют формулировать рекомендации, направленные на повышение качества образования в современных условиях.

Выводы подтверждают значительную роль олимпиады в популяризации искусственного интеллекта среди школьников, формировании новых образовательных мотивов, а также в развитии образовательной среды, ориентированной на освоение востребованных цифровых компетенций.

Ключевые слова: школьники, вовлечённость, образование, мотивация, среда, эффекты, искусственный интеллект, олимпиада, образовательные проекты, цифровые компетенции

Для цитирования: Запалацкая В. С., Аряшев И. В. Образовательные и социальные эффекты всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 21–34. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-21-34>

Original research article

EDUCATIONAL AND SOCIAL EFFECTS OF THE ALL-RUSSIAN SCHOOLCHILDREN'S AI OLYMPIAD

V. Zapalatskaya*, I. Aryachev

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

** Corresponding author, e-mail: zvs-so@yandex.ru*

Received by the editorial office 02.09.2025

Revised by the author 19.09.2025

Accepted for publication 22.09.2025

Abstract

Aim. To analyze the social and educational effects of the All-Russian AI Olympiad for school students, with a particular focus on the dynamics of both student participation, and an assessment of the event's impact on the development of the educational environment.

Methodology. Analysis of regulatory and methodological documents, as well as statistical data on Olympiad participants from recent years was conducted. The study includes a comparative analysis of student involvement dynamics, as well as a comparison of domestic and international experiences in implementing similar AI initiatives for schoolchildren. To ensure objective findings, both quantitative and qualitative research methods were employed, including comparative and content analysis.

Results. Key social and educational effects of the Olympiad are revealed; they are increased interest among school students in artificial intelligence and related disciplines, heightened engagement in specialized educational projects, strengthened motivation for scientific and technical creativity, the implementation of new educational practices, and the modernization of educational institutions' infrastructure.

Research implications consist in deepening scientific understanding of the role of AI Olympiads in fostering educational motivation and interests among school students, as well as in generalizing and disseminating effective approaches for integrating such initiatives into the educational process. The findings make it possible to formulate recommendations aimed at enhancing the quality and relevance of education in the current context.

Conclusions confirm the significant role of the Olympiad in popularizing artificial intelligence among school students, shaping new educational motivations, and developing an educational environment oriented towards the acquisition of in-demand digital competencies.

Keywords: school students, engagement, education, motivation, environment, effects, artificial intelligence, Olympiad, educational projects, digital competencies

For citation: Zapalatskaya, V. S. & Aryashev, I. V. (2025). Educational and social effects of the All-Russian school Olympiad in Artificial Intelligence. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 21–34. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-21-34>

Введение

В современных условиях цифровизации образования и стремительного развития технологий особую актуальность приобретает формирование у школьников цифровых компетенций и устойчивого интереса к новым научно-техническим

направлениям, в частности, к искусственному интеллекту (ИИ). Проведение Всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту для школьников выступает не только как инструмент выявления и поддержки одарённых учащихся, но и как социально значимый фактор,

способствующий развитию образовательной среды и мотивации к научно-техническому творчеству.

В условиях нарастающего интереса к проблематике цифрового образования до настоящего времени комплексные социальные и образовательные эффекты олимпиады по ИИ остаются недостаточно исследованными, что обуславливает новизну выбранной темы и определяет её научную значимость.

Анализ проблемы основан на теориях образовательной среды, педагогической мотивации, а также исследованиях зарубежных и отечественных авторов в области STEM-образования и формирования цифровых компетенций [2; 3; 4; 7; 10; 11]. Дополнительно в качестве важного направления рассмотрено влияние олимпиад по искусственному интеллекту и программированию на развитие мотивации и исследовательских навыков обучающихся [5; 14; 16].

Методологической основой работы выступает интегративный подход, включающий количественные и качественные методы анализа, сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта, а также контент-анализ нормативных и методических документов.

В соответствии с целью – выявить и описать эффекты Всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту с учётом динамики вовлечённости и влияния на образовательную среду российских школ, в статье решаются следующие задачи:

Задача 1. Раскрыть теоретические основания и определить понятийный аппарат, необходимый для исследования образовательных и социальных эффектов участия школьников в олимпиадном движении по искусственному интеллекту.

Задача 2. Проанализировать динамику и особенности участия школьников во Всероссийской олимпиаде по искусственному интеллекту, выявить ключевые тенденции вовлечённости учащихся.

Задача 3. Оценить влияние олимпиады на развитие образовательной среды в школах, включая формирование мотивации к изучению искусственного интеллекта и смежных дисциплин.

Задача 4. Сопоставить отечественный и зарубежный опыт организации олимпиад по искусственному интеллекту и выработать рекомендации по интеграции успешных практик в образовательный процесс российских школ.

Реализация указанных задач позволит уточнить роль Всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту в развитии образования и предложить научно обоснованные рекомендации по дальнейшему совершенствованию образовательной политики в данной области.

Теоретические основы и понятийный аппарат исследования образовательных и социальных эффектов участия школьников в олимпиадном движении

Объектом данного исследования выступают образовательные и социальные эффекты участия школьников во Всероссийской олимпиаде по искусственному интеллекту, проявляющиеся в изменениях, происходящих как на индивидуальном, так и на институциональном уровне. Под образовательными эффектами понимается совокупность изменений уровня знаний, формируемых умений, навыков, компетентностей и способностей к обучению у школьников, выявляемых в результате вовлечённости в олимпиадное движение. В контексте цифровой трансформации образования наблюдается трансформация образовательного опыта за счёт интеграции искусственного интеллекта в учебный процесс, что подтверждается исследованиями отечественных и зарубежных авторов [2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 12].

Согласно ряду исследований, подобные образовательные изменения включают не только рост академических показателей, но и существенное расширение исследовательских и цифровых компе-

тенций среди участников олимпиад по искусственному интеллекту. В частности, Е. В. Чмыхова и соавт. отмечают, что именно олимпиадное движение становится важнейшим драйвером интеграции современных цифровых технологий в образовательный процесс, что предоставляет школьникам возможность осваивать новые формы работы и взаимодействия с информацией и друг с другом [10, с. 81–82].

Социальные эффекты олимпиад определяются как позитивные изменения в структуре социальных связей учащихся, усиление процессов капитализации опыта командной работы, формирование устойчивых ценностных установок, а также развитие коммуникативных и лидерских компетенций [7]. Данные изменения проявляются в том числе в интеграции участников в профессиональные и академические сообщества, расширении возможностей для построения образовательных и карьерных траекторий, а также в формировании цифровой идентичности.

Анализ исследований по формированию цифровой грамотности подтверждает, что участие в олимпиадах по искусственному интеллекту способствует не только овладению современными инструментами и технологиями, но и развитию у учащихся навыков критического мышления и самообразования, которые становятся основой для будущей профессиональной самореализации; так С. Д. Каракозов и Н. Н. Самылкина указывают на этот аспект формирования цифровых компетенций [3, с. 454–458].

В рамках анализа понятийного аппарата ключевыми категориями, отражающими специфику объекта исследования – вовлечённости учащихся в образовательную деятельность в условиях проведения Всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту – выступают: мотивация учащихся (как стремление к овладению новыми знаниями и осознанный выбор направления обучения), самореализация (как возможность

реализации индивидуального потенциала в цифровой среде), а также интеграция в профессиональные коммуникации (через включение в сетевые и командные формы взаимодействия на олимпийских платформах и за их пределами [1; 2; 10]).

Указанные понятия коррелируют с теоретическими основаниями педагогики цифрового образования и развития цифровых компетенций, согласно которым олимпиадное движение выступает эффективным инструментом формирования познавательной мотивации, развития цифровых и профессиональных компетенций, а также содействует профессиональному самоопределению обучающихся [10].

Как отмечается в обзорах по цифровой социализации молодёжи, опыт участия в олимпиадах по искусственному интеллекту способствует становлению цифровой идентичности и расширяет спектр социальных ролей, которые могут освоить учащиеся в образовательной и профессиональной среде, на что указывают исследования В. С. Запалацкой и О. А. Балобановой [1, с. 26–29].

Таким образом, образовательные эффекты охватывают прирост учебных достижений, формирование исследовательских навыков, освоение новых цифровых и предметных компетенций, а социальные – развитие горизонтальных и вертикальных социальных связей, рост социального и культурного капитала, расширение возможностей социального участия. В совокупности эти параметры определяют комплексный характер влияния олимпиад по искусственному интеллекту на развитие образовательной среды и способы социализации современных школьников [10].

Анализ динамики участия школьников во Всероссийской олимпиаде по искусственному интеллекту

Всероссийская олимпиада школьников по искусственному интеллекту (ВОИИ по ИИ) проводится с 2021 г. под эгидой

Министерства просвещения РФ и при поддержке ведущих вузов и научно-образовательных центров страны. Основной целью олимпиады выступает выявление и развитие способностей школьников к освоению технологий искусственного интеллекта, формирование интереса к соответствующим направлениям науки и техники, а также содействие созданию сообщества молодых специалистов в сфере искусственного интеллекта (далее везде – ИИ)¹. Структура олимпиады предусматривает разделение участников на возрастные категории (5–7, 8–9, 10–11 классы), задания интегрируют основы математики, программирования, машинного обучения, анализа больших данных и робототехники. Отличительной чертой олимпиады является акцент на гибридной подготовке: участники проходят онлайн-курсы, работают с открытыми образовательными платформами и взаимодействуют с наставниками – студентами и преподавателями профильных вузов.

Олимпиада проходит в несколько этапов: школьный (отборочный), региональный (полуфинальный) и заключительный (финальный). Первый этап организуется дистанционно на специализированной онлайн-платформе; полуфинал, как правило, реализуется в дистанционном или очном формате на базе региональных центров по итогам школьного этапа. Финальный этап проводится очно на базе одного из ведущих университетов или технопарков страны². Форматы заданий предусматривают решение теоретических и практических задач, моделирование и программирование, анализ наборов данных, а также выполнение мини-проектов, направленных на применение технологий ИИ к решению практических задач. Контрольные испытания включают работу с алгоритмами, принципами машинного обучения, осно-

вами обработки изображений и текстовых данных².

В 2021 г. в олимпиаде приняли участие свыше 10 000 школьников из 80 регионов России; к 2023 г. число зарегистрировавшихся превысило 20 000 человек, что отражает устойчивый рост интереса учащихся к проблематике искусственного интеллекта³. Ежегодный прирост числа участников составляет 20–30%. На финальных этапах стабильно представлены все федеральные округа Российской Федерации, при этом наибольшая активность отмечается среди школьников Москвы, Санкт-Петербурга, Татарстана, Башкортостана, Новосибирской, Самарской и Свердловской областей.

Портрет участника ВОШ по ИИ – учащийся 8–11 класса, проявляющий интерес к программированию, математике и естественнонаучным дисциплинам, обладающий навыками проектной и исследовательской деятельности. Участие в олимпиаде принимают не только школьники специализированных лицеев и гимназий, но и учащиеся сельских образовательных учреждений, чему способствует расширение дистанционного формата. География олимпиады ежегодно расширяется за счёт новых регионов и муниципалитетов, а в рамках проведения формируются онлайн-сообщества, обеспечивающие обмен опытом, участие в вебинарах, консультациях с экспертами, а также командную работу над проектными заданиями. Особое значение приобретает платформа «Кружкового движения НТИ», где участники находят единомышленников и инструменты для совместной исследовательской деятельности.

Необходимо отметить, что, согласно данным сравнительного анализа по ре-

¹ Всероссийская олимпиада школьников по искусственному интеллекту. URL: <https://aiolymp.ru> (дата обращения: 15.06.2024).

² Регламент Всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту. URL: <https://aiolymp.ru/regulations> (дата обращения: 15.06.2024).

³ Отчёт об итогах Всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту 2023 г. URL: <https://aiolymp.ru/news/itogi2023> (дата обращения: 15.06.2024).

зультатам 2022–2023 гг., по сравнению с периодом 2021–2022 гг. и 2023–2024 гг. наблюдается устойчивая динамика по ряду ключевых параметров олимпиады. Так, в части географического расширения следует указать, что только в 2022–2023 гг. в олимпиаде приняли участие представители 85 регионов, в следующем году их число увеличилось до 89. Особенно заметно выросла доля участников из малых городов и сельских школ, что свидетельствует о снижении «цифрового разрыва» и повышении доступности подобных мероприятий благодаря дистанционному формату проведения отборочных этапов. Что касается возрастной структуры участников, то основную долю традиционно составляли учащиеся 9–11 классов, однако в 2023–2024 учебном году отмечается незначительный рост числа участников среди младших классов (7–8); доля учащихся этих классов увеличилась с 12% до 16%. Это может быть связано с запуском дополнительных профильных программ и расширением содержания олимпиадных заданий, что свидетельствует о востребованности темы искусственного интеллекта уже в средней школе и стимулирует развитие профильных кружков на ранней стадии обучения.

Анализируя гендерное распределение, можно отметить положительную динамику в сторону увеличения количества участниц олимпиады: если в 2022–2023 гг. девушек было порядка 18% от общего числа, то в 2023–2024 гг. этот показатель вырос до 23%. Этот тренд объясняется как активной работой школ и внешкольных сообществ по популяризации инженерного и цифрового образования среди девушек, так и наличием направленных на это проектов и конкурсов внутри олимпиады.

Среди ключевых факторов, способствующих росту вовлечённости в олимпиаду, можно выделить следующие: 1) открытость отборочных этапов и широкое информационное сопровождение (информационные кампании в школах,

социальных сетях и научно-популярных ресурсах); 2) организация подготовительных мероприятий, мастер-классов и вебинаров; 3) введение задач разного уровня сложности, что делает олимпиаду привлекательной как для опытных школьников, так и для новичков; 4) расширение партнёрской сети (участие вузов, компаний ИТ-индустрии и региональных образовательных центров); 5) дистанционный формат проведения, позволяющий участвовать вне зависимости от места жительства.

Можно сделать вывод, что Олимпиада по искусственному интеллекту уверенно движется в сторону массового, инклюзивного и репрезентативного участия, что закладывает прочную основу для дальнейшего развития школьного ИИ-образования в России.

Влияние олимпиады по искусственному интеллекту на образовательную среду и индивидуальное развитие школьников

Олимпиады в сфере искусственного интеллекта в современном образовательном ландшафте становятся не только эффективным инструментом поддержки одарённых школьников, но и одним из механизмов внедрения современных цифровых технологий в массовое образование. Проведение подобных мероприятий обеспечивает широкий спектр образовательных и социальных эффектов, отражающихся как на личностном развитии участников, так и на формировании и совершенствовании образовательного сообщества в целом. Теоретический анализ позволяет выделить основные направления влияния олимпиад по искусственному интеллекту на обучающихся, педагогов и образовательную среду в целом.

К числу наиболее значимых образовательных эффектов участия школьников в олимпиадах по искусственному интеллекту можно отнести формирование базовых и продвинутых компетенций,

освоение основ машинного обучения и обработки данных, а также развитие алгоритмического мышления. Решение нестандартных задач в рамках олимпиадного движения способствует развитию универсальных образовательных навыков, таких как критическое мышление, анализ и синтез информации, креативность, а также коммуникационные и презентационные умения. Таким образом, обеспечивается не только углублённое понимание профильных дисциплин, но и расширение кругозора обучающихся за счёт освоения смежных областей знаний.

Кроме того, значительное внимание в структуре олимпиад уделяется исследовательской и проектной деятельности. Участники вовлекаются в процесс формулирования проблем, поиска и анализа научной информации, планирования и проведения экспериментов, а также интерпретации полученных данных. Выполнение заданий, требующих командной работы, способствует развитию ответственности, умений эффективно взаимодействовать в коллективе и самостоятельного управления учебными проектами, что, в свою очередь, закладывает основы будущей профессиональной деятельности.

Ключевым аспектом олимпиад является формирование устойчивой мотивации к самообразованию и развитию цифровой грамотности. Для успешной подготовки и участия школьники вынуждены осваивать современные инструменты, изучать новые алгоритмы, работать с электронными образовательными ресурсами и цифровыми платформами для обучения и коммуникации. В результате у обучающихся формируются навыки поиска и критической оценки информации, что позволяет повысить уровень их информационной и цифровой культуры, а также адаптивность к условиям стремительно меняющейся информационной среды.

Таким образом, олимпиады по искусственному интеллекту выступают значи-

мым фактором комплексного развития обучающихся, обеспечивая формирование предметных и метапредметных компетенций, расширяя исследовательские и проектные практики, а также способствуя формированию самостоятельных образовательных стратегий и цифровой грамотности, что соответствует актуальным задачам современного образования.

Проведение Всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту сопровождается значимыми социальными эффектами, которые выходят за рамки индивидуального образовательного успеха и способствуют развитию целостной образовательной среды.

Во-первых, ВОИИ по ИИ способствует существенному расширению образовательных возможностей для широкого круга школьников, включая учащихся из малых городов и сельских территорий. Благодаря использованию дистанционных форматов и современных цифровых платформ, существенно снижаются организационные и территориальные барьеры, что делает участие доступным для школьников вне зависимости от их места жительства или уровня оснащённости образовательных учреждений. Это способствует выравниванию образовательных возможностей, поддерживает процесс социальной мобильности, способствует выявлению и поддержке талантливых учащихся на национальном уровне.

Во-вторых, олимпиада стимулирует формирование профессиональных сообществ участников, наставников и представителей образовательных организаций. В процессе подготовки и участия складываются горизонтальные связи между школьниками разных регионов, развивается практика наставничества, укрепляется коммуникация между образовательными учреждениями и экспертным сообществом в области искусственного интеллекта. Подобная среда способствует обмену опытом, знаниями и инновационными практиками, а также формированию у участников чувства

сопричастности к современным научно-образовательным тенденциям.

В-третьих, данное мероприятие становится важным инструментом ранней профориентации школьников в сфере ИИ и цифровых технологий. Знакомство с современными задачами и профессиональными инструментами, опыт работы над реальными проектами и взаимодействие с экспертами отрасли позволяют участникам осознанно выстраивать образовательную и профессиональную траекторию, ориентироваться в востребованных направлениях и специализациях, приобретать актуальные для рынка труда компетенции.

В целом, социальные эффекты олимпиады по искусственному интеллекту проявляются в обеспечении более справедливого доступа к современному образованию, формировании устойчивых профессиональных сообществ и содействии подготовке новых поколений спе-

циалистов для цифровой экономики, тем самым способствуя развитию инновационного потенциала общества.

Анализ образовательных и социальных эффектов Всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту позволяет выделить широкий спектр значимых изменений, формирующихся у участников. Для их структурирования целесообразно представить эффекты в разрезе основных категорий планируемых образовательных результатов: личностных, метапредметных и предметных. Под образовательными эффектами в данном контексте понимаются изменения в образовательных траекториях, мотивации, компетенциях и мировоззрении, непосредственно связанные с достижением указанных результатов. В таблице 1 приведена классификация образовательных эффектов олимпиады с указанием конкретных проявлений по каждой из выделенных категорий. Кате-

Таблица 1 / Table 1

Систематизация образовательных эффектов олимпиады по ИИ по категориям планируемых результатов / Systematization of the educational effects of the AI Olympiad according to the categories of intended learning outcomes

Категория планируемых результатов	Образовательный эффект	Конкретные проявления
Личностные результаты	Формирование мотивации к обучению и выбору профессии в сфере ИИ и цифровых технологий	<ul style="list-style-type: none"> – повышение интереса к изучению ИИ; – ориентация на современные IT- профессии; – самоопределение и готовность к освоению новых технологий; – развитие рефлексии и самооценки; – самооценка собственных знаний и возможностей; – осознание образовательных дефицитов и ресурсов; – формирование ценностей сотрудничества и научной этики; – ответственность при работе с данными; – соблюдение принципов честности в выполнении заданий; – актуализация личной гражданской позиции в отношении технологий; – критическое отношение к влиянию ИИ на общество; – осознание этических аспектов применения ИИ

Окончание табл. 2

Категория планируемых результатов	Образовательный эффект	Конкретные проявления
Метапредметные результаты	Развитие исследовательских, критических и проектных умений	<ul style="list-style-type: none"> – оформление отчётов и презентаций; – постановка исследовательских вопросов; – планирование и проведение экспериментов; – формирование коммуникативных и командных навыков; – коллективное решение задач; – презентация собственных решений; – взаимодействие с наставниками и экспертами; – формирование навыков самообразования и эффективной работы с информацией; – самостоятельный поиск и анализ информации; – использование современных цифровых платформ для обучения
Предметные результаты	Освоение базовых знаний и навыков в области искусственного интеллекта и анализа данных	<ul style="list-style-type: none"> – решение олимпиадных заданий на основе ИИ; – ознакомление с базовыми алгоритмами обработки данных; – работа с реальными датасетами; – приобретение практических умений программирования и работы с современными ИИ-инструментами; – использование языков Python и библиотек для анализа данных; – опыт практического применения технологий машинного обучения; – формирование представлений о возможностях и ограничениях современных цифровых технологий; – анализ кейсов эффективности и рисков ИИ; – критическая оценка источников и инструментов

Источник: данные авторов.

гории и используемые в таблице термины соответствуют методологии проектирования образовательных программ и действующей системе оценки образовательных достижений (ФГОС) и современные педагогические подходы).

Представленный подход позволяет целенаправленно проектировать содержание и организационные решения олимпиады, ориентируясь на ключевые образовательные задачи. Олимпиада по искусственному интеллекту выступает не только инструментом оценки знаний,

но и механизмом формирования личностной мотивации, метапредметных навыков (исследовательских, коммуникативных, проектных) и освоения предметных ИИ-компетенций. Достижение этих результатов обеспечивает условия для осознанного профессионального самоопределения участников, расширяет их возможности для выбора будущей образовательной и профессиональной сферы и способствует успешной социализации в цифровом обществе.

Сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта организации олимпиад по искусственному интеллекту

В последние годы на международном уровне отмечается растущий интерес к развитию олимпиадного и конкурсного движения в области искусственного интеллекта и смежных цифровых дисциплин среди школьников. Анализ зарубежного опыта в данной сфере охватывает период 2013–2023 гг., что позволяет отразить современные практики и тенденции интеграции олимпиад по искусственному интеллекту в образовательные системы различных стран, включая США, Великобританию, страны Европейского союза, Китай и др.

В различных странах реализуются инициативы, направленные на популяризацию ИИ и цифровых технологий, развитие у школьников ключевых компетенций XXI в. и формирование их исследовательской активности. Примеры масштабных проектов включают Международную олимпиаду по информатике (International Olympiad in Informatics, IOI) [11; 15], Олимпиаду по искусственному интеллекту AI Olympiad (Великобритания)¹, национальные и международные чемпионаты World Artificial Intelligence Competition for Youth (Китай), American Computer Science League (ACSL, США), а также крупные инженерные конкурсы и исследовательские проекты, такие как FIRST AI Competition и Google Science Fair [14].

Для сравнительного анализа принимались во внимание следующие параметры:

- количество и состав участников (география, возраст, гендерные аспекты);
- организационные форматы, включая дистанционные и очные этапы, а также структуру отборочных туров [11; 12];

– тематическое наполнение заданий (практические кейсы, проектные задачи, программирование, машинное обучение);

– механизмы мотивации: система наград, образовательные гранты, вовлечение ИТ-компаний и вузов-партнёров [13];

– масштаб и качество инфраструктурной поддержки (онлайн-платформы, обучающие ресурсы);

– долгосрочные эффекты: отслеживание академической и профессиональной траектории участников [16].

Опыт ведущих зарубежных олимпиад характеризуется следующим:

1. Интеграция с образовательной системой. Крупные олимпиады и конкурсы по ИИ тесно связаны с национальными образовательными стратегиями, а также программами дополнительного образования и научных обществ. Например, в Китае национальные соревнования по ИИ интегрированы в школьные STEM-программы с привлечением университетов и технологических компаний [15].

2. Акцент на практико-ориентированных и командных заданиях. Во многих зарубежных мероприятиях преобладают командные форматы, что способствует не только развитию технических знаний, но и формированию навыков коммуникации, управления проектом и лидерства [16].

3. Доступность и инклюзивность. Среди отмеченных тенденций — расширение возрастного и гендерного охвата, снижение порога входа за счёт онлайн-этапов, создание специализированных мероприятий для девочек (например, European Girls' Olympiad in Informatics) [14].

4. Партнёрство с индустрией. В США, Великобритании и ЕС наблюдается устойчивая практика вовлечения ведущих ИТ-компаний (Google, IBM, Microsoft) в организацию олимпиад, проведение образовательных интенсивов и программ наставничества [14; 16].

5. Разветвлённая система поддержки участников. Для успешной подготовки предлагаются бесплатные онлайн-курсы,

¹ AI Olympiad, UK. (2023). About AI Olympiad. URL: <https://aiolympiad.org/about> (дата обращения: 15.06.2024).

тренинговые платформы, вебинары, что расширяет доступ к олимпиадной подготовке независимо от региона [11; 12; 14; 15; 16].

В целом, зарубежный опыт демонстрирует не только высокий уровень организации и методической поддержки, но и стратегическую направленность подобных олимпиад на формирование кадрового резерва для цифровой экономики, развитие инновационного потенциала школьников и содействие их профессиональной ориентации.

Проведённый сравнительный анализ свидетельствует о высокой результативности апробированных зарубежных моделей организации олимпиад по искусственному интеллекту, что находит своё выражение в комплексном подходе к методической поддержке, структурированной координации на национальном уровне и устойчивом партнёрстве с индустрией. Для повышения эффективности российской системы олимпиадного движения в данной области целесообразно адаптировать следующие элементы зарубежного опыта: стандартизацию и унификацию регламентов и форматов олимпиад по ИИ; интеграцию олимпиадного компонента в образовательные траектории через тесное взаимодействие с профильными вузами и научными сообществами; а также развитие многоуровневых партнёрств с компаниями цифрового сектора для создания образовательных платформ и программ наставничества. Следует обеспечить расширение доступности олимпиадной подготовки посредством внедрения онлайн-курсов, модульных тренингов и дистанционных туров, с акцентом на инклюзивность и охват различных социокультурных групп, включая гендерные и региональные аспекты. Дополнительно рекомендуется наладить системное сопровождение одарённых участников и мониторинг их академической и профессиональной траектории посредством формирования целевых баз данных не только для отслеживания

образовательных и карьерных успехов, но и для персонализированной поддержки и развития. Комплексная имплементация указанных практик может также способствовать формированию кадрового потенциала в цифровой экономике и развитию инновационного мышления у российских школьников.

Заключение

Проведённое исследование позволило выявить и проанализировать ключевые социальные и образовательные эффекты Всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту для школьников, а также обозначить её значимую роль в формировании образовательной среды, соответствующей вызовам цифровизации. Комплексный анализ динамики вовлечённости участников показал, что Олимпиада способствует устойчивому росту интереса школьников к искусственному интеллекту и смежным наукам, расширяет их мотивацию к научно-техническому творчеству и облегчает интеграцию обучающихся в профильные проекты.

Систематическое изучение мотивационных изменений подтвердило важный вклад Олимпиады в формирование позитивной мотивации к изучению ИИ и других STEM-дисциплин, а также в развитие исследовательских и проектных компетенций учащихся. Благодаря интеграции новых образовательных практик и совершенствованию школьной инфраструктуры наблюдается повышение качества профильной подготовки.

Существенным результатом стала возросшая вовлечённость учащихся с разным уровнем подготовки и увеличение разнообразия возможных образовательных траекторий. Это подчёркивает ориентацию Олимпиады на широкий круг школьников. Мероприятие служит не только для выявления и поддержки талантливых обучающихся, но и для формирования цифровых и технологических навыков, необходимых в условиях изменений современной школы и эконо-

мики. Зафиксированы позитивные сдвиги: трансформация образовательной инфраструктуры, обновление методической базы и внедрение инновационных образовательных практик, напрямую связанных с реализацией олимпиады.

Сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта выявил сильные стороны российской инициативы: системный подход к отбору и сопровождению одарённых обучающихся, ориентация как на предметные знания, так и на цифровые компетенции. Для дальнейшего повышения эффективности Олимпиады предлагается активизировать международное сотрудничество, расширять спектр заданий и форматов, а также развивать системы длительного сопровождения талантливых школьников.

Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций по интеграции лучших олимпиад-

ных практик в образовательный процесс, повышении квалификации педагогов и создании условий для развития цифровых навыков учащихся. Результаты могут быть использованы при формировании образовательной политики и обновлении содержания профильных мероприятий.

В заключение необходимо отметить, что Всероссийская олимпиада по искусственному интеллекту подтвердила свою роль не только как инструмент выявления и поддержки талантливой молодёжи, но и как важный драйвер развития современной инфраструктуры образования, отвечающей задачам цифровизации и подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей. Дальнейшие исследования необходимы для изучения долгосрочных эффектов участия в олимпиаде и построения индивидуальных образовательных маршрутов для одарённых школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Запалацкая В. С., Балабанова О. А. Особенности обучения школьников, одарённых в области искусственного интеллекта // Московский педагогический журнал. 2024. № 4. С. 23–37.
2. Искусственный интеллект как актуальный тренд содержания обучения информатике в условиях цифровизации / Н. И. Рыжова, И. И. Трубина, Н. Ю. Королева, Е. В. Филимонова // Преподаватель XXI век. 2022. № 2. Ч. 1. С. 11–22.
3. Каракозов С. Д., Самылкина Н. Н. Проектирование траекторий вариативного обучения основам искусственного интеллекта в школьном курсе информатики с учётом возможностей проектно-исследовательской и внеурочной деятельности // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2024. № 4. С. 448–464.
4. Кондратьева М. П. Развитие продвинутых цифровых навыков и компетенций школьников на примере опыта всероссийского образовательного проекта «Академия искусственного интеллекта для школьников» Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» // Исследователь/Researcher. 2023. № 3 (43). С. 212–220.
5. Круподёрова К. Р., Кучинова Л. Ю., Попенко С. Д. Сопровождение проектной и исследовательской деятельности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-1. С. 139–142.
6. Оценка результатов апробации системы наставничества в сфере искусственного интеллекта / О. А. Балабанова, Е. В. Чмыхова, Р. Е. Исканиев, М. А. Журавина // Московский педагогический журнал. 2023. № 4. С. 6–15.
7. Пустыльник Ю. Ю., Пустыльник М. Л., Вержбицкая С. В. Воспитательный потенциал бренда всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту // Ценности и смыслы. 2022. № 1 (77). С. 82–97.
8. Садыкова А. Р., Левченко И. В. Искусственный интеллект как компонент инновационного содержания общего образования: анализ мирового опыта и отечественные перспективы // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2020. № 3. С. 201–209.
9. Уварова Н. Н. Отечественный и зарубежный опыт применения и возможности обучения искусственному интеллекту в образовательной практике // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 261–263.

10. Чмыхова Е. В., Балабанова О. А., Штабина А. В. Профориентационная работа с участниками Всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту // Московский педагогический журнал. 2024. № 1. С. 78–90. DOI: 10.18384/2949-4974-2024-1-78-90.
11. Dolinsky M. Strategy and Tactics for Introducing Generative Artificial Intelligence into the Instrumental Distance Learning System DL.GSU.BY (Стратегия и тактика внедрения генеративного искусственного интеллекта в инструментальную систему дистанционного обучения DL.GSU.BY) // Olympiads in Informatics. 2025. № 19. P. 35–44. DOI: 10.15388/oi.2025.03.
12. Dolinsky M. A New Generation Distance Learning System for Programming and Olympiads in Informatics (Система дистанционного обучения нового поколения для программирования и олимпиад по информатике) // Olympiads in Informatics. 2017. Vol. 11. P. 29–39. DOI: 10.15388/oi.2017.03.
13. Jovanov M., Stankov E. Introduction of “Honorable Mention” Award at the International Olympiad in Informatics (Введение награды «Почётное упоминание» на Международной олимпиаде по информатике) // Olympiads in Informatics. 2020. № 14. P. 87–104. DOI: 10.15388/oi.2020.07.
14. Marrone Berzetti di Buronzo L., Gambirasio N. Girls in STEM: A Qualitative Analysis of Factors and Actors Impacting on Girls’ Engagement in International Computer Science Competitions (Девушки в STEM: качественный анализ факторов и участников, влияющих на вовлечённость девушек в международные соревнования по информатике) // Olympiads in Informatics. 2025. № 19. P. 101–114. DOI: 10.15388/oi.2025.07.
15. Su Y., Nie P., Meng X. OI-Assistant: A Retrieval Augmented System for Similar Problem Discovery and Interactive Learning in Competitive Programming (OI-Assistant: система с расширенными возможностями поиска для обнаружения похожих задач и интерактивного обучения в соревновательном программировании) // Olympiads in Informatics. 2025. № 19. P. 129–144. DOI: 10.15388/oi.2025.09.
16. The Impact of Non-Formal Educational Approach on the Academic Performance and Employability of Engineering and Computer Science Students (Влияние неформального образовательного подхода на академическую успеваемость и возможности трудоустройства студентов инженерных и компьютерных специальностей) / E. M. Wageed, Y. S. Elgamal, O. M. Ismail, M. H. Abdrabou // Olympiads in Informatics. 2024. № 18. P. 129–145. DOI: 10.15388/oi.2024.10.

REFERENCES

1. Zapalatskaya, V. S. & Balabanova, O. A. (2024). Features of Teaching Gifted Schoolchildren in the AI Field. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 23–37 (in Russ.).
2. Ryzhova, N. I., Trubina, I. I., Koroleva, N. Yu. & Filimonova, E. V. (2022). Artificial Intelligence as a Modern Trend in the Content of Computer Science Education in the Context of Digitalization. In: *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2. Pt. 1, 11–22 (in Russ.).
3. Karakozov, S. D. & Samylkina, N. N. (2024). Development of Variable Learning Paths for the Fundamentals of AI in the School Computer Science Curriculum Considering the Possibilities of Project-Oriented Research and Extracurricular Activities. In: *RUDN Journal of Informatization in Education*, 4, 448–464 (in Russ.).
4. Kondratieva, M. P. (2023). Developing Advanced Digital Skills and Competencies in Schoolchildren: A Case Study of the All-Russian Educational Project “Artificial Intelligence Academy for Schoolchildren” of the Sberbank Charitable Foundation “Contribution to the Future”. In: *Researcher*, 3 (43), 212–220 (in Russ.).
5. Krupoderova, K. R., Kuchinova, L. Yu. & Popenko, S. D. (2022). Supporting Students’ Project-Based and Research Activities in the Digital Educational Environment. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, 74-1, 139–142 (in Russ.).
6. Balabanova, O. A., Chmykhova, E. V., Iskaziyevev, R. E. & Zhuravina, M. A. (2023). Evaluation of the Testing Results of the Mentoring System in the Field of Artificial Intelligence. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 6–15 (in Russ.).
7. Pustynnik, Yu. Yu., Pustynnik, M. L. & Verzhbitskaya, S. V. (2022). Educational Potential of the All-Russian Olympiad on Artificial Intelligence Brand. In: *Values and Meanings*, 1 (77), 82–97 (in Russ.).
8. Sadykova, A. R. & Levchenko, I. V. (2020). Artificial Intelligence as a Component of the Innovative Content of General Education: Analysis of Global Experience and Domestic Prospects. In: *RUDN University Bulletin. Series: Informatization of Education*, 3, 201–209 (in Russ.).

9. Uvarova, N. N. (2021). Domestic and Foreign Experience in the Application and Possibilities of Teaching Artificial Intelligence in Educational Practice. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, 72-4, 261–263 (in Russ.).
10. Chmykhova, E. V., Balabanova, O. A. & Shtabina, A. V. (2024). Career Guidance Work with Participants of the All-Russian School Olympiad in AI. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 1, 78–90. DOI: 10.18384/2949-4974-2024-1-78-90 (in Russ.).
11. Dolinsky, M. (2025). Strategy and Tactics of Implementing Generative AI into the DL.GSU.BY Distance Learning Instrumental System. In: *Olympiads in Informatics*, 19, 35–44. DOI: 10.15388/loi.2025.03.
12. Dolinsky, M. (2017). A New-Generation Distance Learning System for Programming and Informatics Olympiads. In: *Olympiads in Informatics*, 11, 29–39. DOI: 10.15388/loi.2017.03.
13. Yovanov, M. & Stankov, E. (2020). Introduction of the Honorable Mention Award at the International Olympiad in Informatics. In: *Olympiads in Informatics*, 14, 87–104. DOI: 10.15388/loi.2020.07.
14. Marrone Berzetti di Buronzo, L. & Gambirasio, N. (2025). Girls in STEM: A Qualitative Analysis of Factors and Participants Affecting Girls' Engagement in International Informatics Competitions. In: *Olympiads in Informatics*, 19, 101–114. DOI: 10.15388/loi.2025.07.
15. Su, Y., Ni, P. & Meng, S. (2025). OI-Assistant: A Search-Enhanced System for Similarity Discovery and Interactive Learning in Competitive Programming. In: *Olympiads in Informatics*, 19, 129–144. DOI: 10.15388/loi.2025.09.
16. Wagid, E. M., Elgamal, Y. S., Ismail, O. M. & Abdrabu, M. H. (2024). The Impact of Non-Formal Educational Approach on Academic Performance and Employability of Engineering and Computer Science Students. In: *Olympiads in Informatics*, 18, 129–145. DOI: 10.15388/loi.2024.10.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Запалацкая Вероника Станиславовна (г. Москва) – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник отдела планирования и учёта научно-исследовательской деятельности управления развития науки Государственного университета просвещения;
ORCID: 0000-0002-5177-6525; e-mail: zvs-so@yandex.ru

Аряшев Илья Вадимович (г. Люберцы) – директор научно-образовательного центра инновационного развития молодежи Государственного университета просвещения;
e-mail: iv.aryashev@guppros.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Veronika S. Zapalatskaya (Moscow) – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Senior Research Fellow at the Department of Planning and Coordination of Research Activities, Directorate for Science Development, Federal State University of Education;
ORCID: 0000-0002-5177-6525; e-mail: zvs-so@yandex.ru

Ilya V. Aryashev (Lyubertsy) – Director, Scientific and Educational Center for Innovative Youth Development, Federal State University of Education;
e-mail: iv.aryashev@guppros.ru

Научная статья

УДК 37.011.33

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-4-35-50

СРЕДА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Коннова О. В.

Комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав администрации Киселёвского городского округа, г. Киселёвск, Российская Федерация

email: konnova_ksl.42@mail.ru

Поступила в редакцию 18.06.2025

После доработки 08.10.2025

Принята к публикации 10.10.2025

Аннотация

Цель статьи заключается в раскрытии роли воспитательной среды учреждений дополнительного образования детей как организационно-педагогического условия формирования краеведческой воспитанности обучающихся.

Методология и методы исследования. В качестве инструментария применены следующие методологические подходы: системный, позволяющий целостно рассматривать воспитательную среду учреждения дополнительного образования детей; конвергентный, направленный на создание образовательных сред конвергентного типа, где объединяются естественно-научные и гуманитарные технологии, что позволяет обеспечить эффективность в деятельности и качественный результат (мета-результат, «сквозной» результат); средовый, посредством которого реализован процесс воспитания. В работе представлен обзор источниковой базы по теме исследования, применены теоретические методы: анализ, обобщение, систематизация материалов; представлен анализ опытно-экспериментальной работы (ОЭР), использован практический метод шкалирования (количественное выражение качественных факторов краеведческого воспитания).

Результаты исследования. Раскрыты и проанализированы основные положения теоретических исследований понятия «воспитательная среда», как одного из условий краеведческого воспитания обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей, выделен компонентный состав краеведческой воспитанности обучающихся, подтверждена эффективность краеведческой воспитанности обучающихся, определена степень сформированности духовно-нравственных качеств личности, овладения краеведческими знаниями, умениями, навыками посредством реализации туристско-краеведческой деятельности.

Теоретическая и/или практическая значимость. *Теоретическая значимость* исследования заключается в уточнении и конкретизации определения «воспитательная среда учреждения дополнительного образования детей»; раскрытии особенностей воспитательной среды; представлении описания внешней и внутренней стороны краеведческого воспитания обучающихся; раскрытии компонентного состава категории «воспитательная среда учреждения дополнительного образования детей»: программно-методического, событийного, пространственно-инфраструктурного, социально-психологического компонентов; целесообразности

использования регионального компонента. *Практическая значимость* исследования заключается во внедрении апробированных форм краеведческого воспитания обучающихся, применении подходов, методов, в эффективности компонентов, проверенных экспериментальным путём, что способствовало формированию краеведческой воспитанности обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей.

Выводы. В ходе исследования выявлено, что воспитательная среда учреждений дополнительного образования детей имеет ряд особенностей и должна быть наполнена событиями с краеведческим содержанием. В результате проведённой ОЭР формирование краеведческой воспитанности обучающихся является результативным. На основе проведённого эксперимента в учреждениях дополнительного образования детей, осуществляющих процесс краеведческого воспитания обучающихся, возможно применение разработанных автором и апробированных компонентов воспитательной среды.

Ключевые слова: воспитательная среда, дополнительное образование детей, компоненты воспитательной среды, краеведческая воспитанность, результаты краеведческой воспитанности

Благодарность. петунину Олегу Викторовичу, профессору кафедры педагогики и психологии КемГУ, доктору педагогических наук, профессору, отличнику народного просвещения, лауреату Премии Президента РФ за помощь в подготовке исследования о роли воспитательной среды в формировании краеведческой воспитанности обучающихся учреждений дополнительного образования детей.

Для цитирования: Коннова О. В. Среда учреждения дополнительного образования детей как организационно-педагогическое условие краеведческого воспитания // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 35–50. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-35-50>

Original research article

THE ENVIRONMENT OF AN INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN AS AN ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FACTOR IN THE STUDY OF LOCAL HISTORY

O. Konnova

Government Commission on Minors' Affairs and Protection of Their Rights of the Kiselevsky Urban District, Kiselevsk, Russian Federation

email: konnova_ksl.42@mail.ru

Received by the editorial office 18.06.2025

Revised by the author 08.10.2025

Accepted for publication 10.10.2025

Abstract

Aim. To reveal the role of the educational environment of the children's institutions of additional education as the organizational and pedagogical factors in studying local history.

Methodology. The following methodological approaches were used: a systemic allowing to study completely the educational environment of a children's institutions of additional education; a convergent approach aimed at creating educational environments of a convergent type that combine scientific and humanitarian technologies, ensuring efficiency in activities and achieving high-quality results (meta-results, "cross-cutting" results), and an environmental approach through which the process of education is realized. The work provides an overview of the source base on

the study, applies theoretical methods: analysis, generalization, and systematization of materials. It also presents an analysis of experimental and research work (ERW) and uses practical methods of scaling (quantitative expression of qualitative factors in local history education).

Results. The article reveals and analyzes the main provisions of theoretical research on the concept of “educational environment” as one of the conditions for local history education of pupils in the institutions of additional education, identifies the component structure of pupils’ local history education, confirms the effectiveness of pupils’ local history education, and determines the degree of formation of pupils’ spiritual and moral qualities, as well as their knowledge, skills, and abilities in local history through tourism and local history activities.

Research implications. *The theoretical relevance* of the study lies in the following: refining and specifying the definition of “educational environment of an institution of additional education for children”; revealing the features of the educational environment; presenting a description of the external and internal aspects of local history education for children; revealing the component structure of the category “educational environment of an institution of additional education for children”: programmatic and methodological, event-based, spatial and infrastructure, social psychological; and the feasibility of using the regional component. *The practical significance* of the research lies in the implementation of proven forms of local history education for pupils the application of approaches and methods, as well as the effectiveness of components that have been tested experimentally, which contributed to the formation of local history education among pupils in additional education institutions.

Conclusions. The study revealed that the educational environment of children's institutions of additional education has several features and should be filled with events with local history content. As a result of the experimental research conducted, the formation of local history education among pupils is effective. Based on the conducted experiment, the components of the educational environment developed and tested by the author can be used in the institutions of additional education for children that implement the process of local history education among students.

Keywords: educational environment, additional education for children, components of the educational environment, local history education, and results of local history education

Acknowledgments. The authors express their gratitude to Oleg. V. Petunin, Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology of Kemerovo State University, Dr. Sci. (Education), Prof., Honored Teacher of the Russian Federation, and recipient of the President of the Russian Federation Prize, for assistance in preparing a study of the educational environment role in the formation of local history education among pupils in the institutions of additional education for children.

For citation: Konnova, O. V. (2025). The Environment of an Institution of Additional Education for Children as an Organizational and Pedagogical Factor in the Study of Local History. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 35–50. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-35-50>

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время современным российским обществом и государством особое внимание уделяется задаче воспитания думающего, образованного, успешного гражданина. От уровня обучения и воспитания детей, в том числе в учреждениях дополнительного образования, зависит сформированность их личностных качеств в целом [14]. Процесс воспитания – социальный фактор развития пред-

ставителей подрастающего поколения [3, с. 37].

Воспитывать представляется возможным посредством краеведческого воспитания обучающихся учреждений дополнительного образования детей [5, с. 285]. Воспитательная среда организации дополнительного образования детей влияет целостно на различные виды воспитанности: умственной, трудовой, патриотической, нравственной и др. Актуальность

исследования по созданию и реализации воспитательной среды заключается в формировании краеведческой воспитанности, направленной на развитие у обучающихся: гражданской идентичности, самобытности, традиционных ценностей, с целью сохранения исторической памяти, обеспечения преемственности поколений, сохранения историко-культурного наследия народов России¹.

Порядок процесса реализации созданной воспитательной среды для обучающихся образовательных организаций Кемеровской области – Кузбасса определён согласно цели Стратегии развития воспитания в Российской Федерации². Экспериментальное исследование по теме проводилось в соответствии с установленной целью и поставленными задачами данного исследования на протяжении трёх лет, с 2021 по 2023 год.

В ходе исследования выделен ряд особенностей воспитательной среды, которые заключаются в целевых установках, в решении специфических задач, в особенностях содержания и организации процесса краеведческого воспитания с использованием разнообразных видов, форм, средств, образовательных технологий, современных методов и приёмов, условий, применяемых для осуществления краеведческого воспитания обучающихся, результатом которого является формирование краеведческой воспитанности обучающихся.

Целью исследования является раскрытие роли воспитательной среды учреждений дополнительного образования детей как организационно-педагогиче-

ского условия формирования краеведческой воспитанности обучающихся.

Задачи:

1) рассмотреть трактовки определений «воспитательная среда учреждения дополнительного образования детей и предложить авторское понятие;

2) раскрыть особенности воспитательной среды краеведческого воспитания детей;

3) охарактеризовать компоненты воспитательной среды учреждения дополнительного образования детей;

4) осветить реализацию компонентов воспитательной среды для формирования краеведческой воспитанности обучающихся;

5) провести и описать диагностику краеведческой воспитанности детей.

Определение понятия «воспитательная среда учреждения дополнительного образования детей»

Существуют два мнения о личностном развитии, которое осуществляется: в процессе накопления опыта жизни человека среди людей, в обществе; исходя из заложенных на генетическом уровне личностных качеств и потенциальных возможностей [10, с. 17–18].

Взяв во внимание первое мнение, рассмотрим основные аспекты создания и реализации воспитательной среды в учреждениях дополнительного образования детей.

В ходе работы проанализированы сформулированные учёными и исследователями разных лет трактовки определений воспитательной среды.

По мнению учёных Н. А. Шмыревой, М. И. Губановой, З. В. Крецан, воспитательная среда: природные, социально-бытовые условия, в которых протекает жизнедеятельность ребёнка и становление его как личности³.

¹ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809. URL: <https://www.garant.ru/products> (дата обращения: 27.05.2025).

² Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-п // URL: https://10lic39.gosuslugi.ru/netcat_files (дата обращения: 27.05.2025).

³ Шмырева Н. А., Губанова М. И., Крецан З. В. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития: учебное пособие. Кемерово: Кемеровский государственный институт, 2002. С. 98.

По мнению исследователей А. З. Фельдман, Н. В. Бондаревой, воспитательная среда – это среда, способствующая обеспечению комплекса возможностей для саморазвития всех субъектов воспитательного процесса. Авторы также определяют воспитательную среду учреждений дополнительного образования детей эффективной, если использован воспитательный потенциал природных и социальных факторов окружающей среды и при условии, если в процессе воспитания будут применяться воспитывающие ситуации [15].

Из исследования А. В. Павлова следует, что воспитательная среда – это среда, где главное внимание уделяется не «самости» личности воспитуемого, а его окружению, возникающему и продолжающему существовать в результате создающей деятельности его субъектов, причём педагогов в большей степени [9, с. 10].

По мнению психолога Л. С. Выготского можно заключить, что создать и организовать воспитательную среду необходимо искусственно, где, опираясь на жизненный опыт детей, ей также должен управлять педагог¹.

Также рассмотрено мнение о том, что педагогу необходимо организовывать среду для детей и среду между самими детьми, ориентируясь на личностные особенности, способности и интересы каждого в отдельности [13, с. 238].

Особое значение отводится роли педагога дополнительного образования, который занимает ведущую позицию среди обучающихся и их родителей. Основными задачами педагога является поддержка и стимулирование участников образовательного процесса [1, с. 33].

Следует добавить, что в учреждении дополнительного образования детей педагог и обучающийся являются партнёрами. Со стороны педагога не предъявляют-

ся строгие требования к обучающемуся, создаются условия для проявления его индивидуальных способностей, что способствует проявлению его активности, стимулируют к действиям в выбранном направлении [6, с. 36].

Важное значение в исследовании отводится педагогике досуга – системе воспитательных мероприятий. Основная цель введения направлена на организацию, координацию действий обучающегося в учреждении дополнительного образования детей, где используется набор методов организации досуга. Характерными признаками являются: профессионализм, творческий продукт, созданный в процессе реализации совместной деятельности педагога и обучающегося [17, с. 138].

Методами организации краеведческой деятельности являются: работа с литературными источниками информации, анкетирование местного населения, интервью, документирование, проектов, игровой, экскурсионный, экспедиционный, беседы и другие. При условии грамотного использования данных и других методов организации краеведческого воспитания педагог способен развивать в детях ведущие качества, способствующие краеведческой воспитанности личности, сознательности, ответственности, инициативности, любви, оптимизма, веры в людей, уверенности в себе, чувства собственного достоинства, доброты, трудолюбия, коммуникабельности, преданности, толерантности, целеустремлённости, доброжелательности, верности и других, а также ориентировать на значимые традиционные ценности России такие как: гражданственность, патриотизм, созидательный труд, права и свободы человека, крепкая семья, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, историческая память и преемственность поколений, Единство народов России и др., определяющие поведение человека, его выбор, профессиональный и жизненный путь.

¹ Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 62–67.

Научное понимание изложения понятия среды также основывается на методологических основаниях исследований по данному направлению, центральным звеном которых является человек как субъект, взаимодействующий со своим окружением [8, с. 37].

Таким образом, среди использованных подходов к воспитанию личности обучающегося можно выделить средовой. Педагог имеет возможности создать необходимую среду, меняя тем самым среду жизнедеятельности взрослеющего человека, при этом в процессе её реализации управлять и координировать процесс воспитания его личности [2, с. 631]. В средовом подходе взаимосвязь личности со средой не сводится только к проявлению эмоций, осознанию и интерпретации происходящего, физиологическим процессам, рассматривается и «событие бытия». В рамках подхода среда рассматривается как образовательный контент. Среда, при условии её правильной организации, оказывает положительное влияние на формирование ребёнка как личности [7, с. 317].

На основании изложенного выше и опыта туристско-краеведческой деятельности автора можно заключить, что *«воспитательная среда учреждения дополнительного образования детей»* – это совокупность окружающих обстоятельств, включающих инфраструктуру учреждения, созданные в нём образовательные программы, реализуемые в результате взаимодействия субъектов образовательного процесса события, влияющие на личностное развитие обучающихся и способствующие их вхождению в современное общество и культуру.

Особенности воспитательной среды краеведческого воспитания детей

Основой создания и реализации воспитательной среды являются отечественные традиции, способствующие: развитию поисковой и туристско-краеведческой деятельности; развитию у

представителей подрастающего поколения чувств уважения, гордости к символике Российской Федерации, Кузбасса, памятникам историко-культурного наследия Отечества; необходимости выработки собственной гражданской позиции обучающихся на основе формирования знания и осмысления ими истории, духовно-нравственных ценностей и достижений нашей страны; созданию комплекса материалов для методического сопровождения деятельности педагогов и других работников, участвующих в воспитании подрастающего поколения.

Следует отметить, что для дальнейшего личностного развития обучающимся необходимо учиться перенимать исторический опыт людей, принимать участие в жизни современного человеческого общества [18].

Достижение цели необходимо реализовывать через мероприятия, которые становятся значимыми событиями в жизни обучающихся, оказывают воздействие на становление духовно-нравственных ценностей, качеств личности [16, с. 103].

Исходя из вышесказанного, материал занятий, место проведения которых зависело от изучения темы раздела программного материала, – учебный кабинет учреждения дополнительного образования детей, учебно-воспитательное заведение (школа), прилегающая к учреждению территория, спортивно-игровая площадка, школьный и краеведческий музей, библиотека, загородный оздоровительный лагерь, парковая и другие природные зоны – тщательно разрабатывались и подбирались, выстраивалась система методов, реализации разнообразных форм организации туристско-краеведческой деятельности.

Особое внимание в процессе создания и реализации воспитательной среды в учреждениях дополнительного образования детей уделялось включению в её состав регионального компонента: использование местных, региональных (краеведческих) сведений и материалов

исторического, биологического, географического характера.

Воспитательная среда содержит внешнюю и внутреннюю стороны процесса краеведческого воспитания обучающихся.

Определение внешней среды краеведческого воспитания включает совместную деятельность с родителями обучающихся: походы, экскурсии, сбор и оформление краеведческого материала и др.; сотрудничество с общеобразовательными организациями: совместные со школами, где числятся дети по основному месту учёбы, конкурсы, краеведческие игры, туристско-спортивные соревнования, запись видеосюжетов о родном крае, туристско-краеведческие конференции и др.; сотрудничество с различными ведомствами: управлением культуры (учебные занятия по краеведению в библиотеке, музее и др.), комитетом по спорту и молодёжной политике (волонтёрская деятельность, обзорные экскурсии, походы по родному краю и др.).

Понятие внутренней среды краеведческого воспитания раскрыто как образовательный процесс в учебных объединениях, подготовку и организацию участия обучающихся в воспитательных мероприятиях различного уровня: учебных занятиях, конкурсах, туристско-краеведческих конференциях, профильных сменах, слёте и др.; создание в учебных объединениях позитивного микроклимата через: встречи с интересными людьми, ветеранами войны и труда, участие в традиционных праздниках участников учебных групп, жителей города, области; туристские прогулки, походы, командные игры на сплочение детского коллектива и др.

Внешняя и внутренняя воспитательная среда краеведческого воспитания были организованы посредством использования различных форм-событий туристско-краеведческой деятельности, которые были созданы в разные годы и реализовались в период проведения эксперимента в учреждениях дополнитель-

ного образования детей, входящих в экспериментальную базу.

Субъектами данной среды являлись обучающиеся, их родители и педагоги. Также выделялись и коллективные образования, объединяющие отдельных субъектов: творческие объединения, творческие группы.

Компоненты воспитательной среды учреждения дополнительного образования детей

Рассмотрим компонентный состав воспитательной среды, качественные и результативные показатели компонентов, выделенные для оценки краеведческой воспитанности обучающихся.

Были выделены следующие компоненты воспитательной среды учреждения дополнительного образования детей: программно-методический, событийный, пространственно-инфраструктурный, социально-психологический.

1) *Программно-методический компонент* включает дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы; различные формы и методы, приёмы, технологии, средства, применяемые в процессе реализации учебно-воспитательной туристско-краеведческой деятельности.

Качество данного компонента определяется его полнотой, актуальностью материалов, научностью, наглядностью, доступностью.

Результативность использования данного компонента воспитательной среды проявляется в уровне краеведческих знаний, умений, навыков и привычек краеведческого поведения обучающихся. Речь идёт в том числе и о воспитании нравственных качеств личности, чувстве причастности к судьбе родного края, о формировании равнодушного отношения к сохранению и развитию его истории, обычаев и традиций народов, проживающих на территории России, Кузбасса.

2) *Событийный компонент* представляет структурную основу любого

мероприятия туристско-краеведческой и иной направленности в виде событий, участниками которых являются дети и взрослые.

Качество данного компонента заключается в его содержательности, яркости и привлекательности предложенного события, глубине, оказывающей воздействие на сознание, эмоции, дальнейшее поведение обучающихся в окружающем мире. Степень воздействия предлагаемого события должна быть направлена на дальнейшее применение в совместной туристско-краеведческой деятельности педагога и обучающегося его структурных элементов: цели, задач, этапов события, применяемых в ходе реализации события методов, приёмов, технологий, форм заданий.

Результативность использования компонента заключается в расширении первичного образовательного пространства обучающегося через знакомство со знаменитыми земляками, интересными людьми родного города, края; понимание контрастности походно-бытовых условий и обыденной жизни в городе; умение подводить итоги путём возвращения к реализованному событию путём составления и защиты отчётов о походах, сочинение эссе, сказок, стихов на краеведческую тематику, участие в традиционных народных праздниках с представлением изученных элементов фольклора народов Кузбасса, оформление тематических выставок.

3) *Пространственно-инфраструктурный компонент* – это специально организованное пространство: учебные помещения, прилегающие территории, оборудованные земельные участки для организации палаточных лагерей, профильных смен и проведения массовых туристско-спортивных, интеллектуальных краеведческих мероприятий и т. п. Подбор материально-технического и иного специализированного оборудования и инвентаря, посредством которого возможно реализовывать краеведческое воспитание

обучающихся учреждений дополнительного образования детей осуществляется в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями.

Качество данного компонента связано с наличием доступности, возможности применения, использования учебных помещений, прилегающих территорий, необходимого туристско-спортивного, материально-технического и другого оборудования с целью организации условий и для проживания в палаточных лагерях, участия в профильных сменах, проведения массовых туристско-спортивных, интеллектуально-краеведческих, культурно-массовых мероприятий в процессе реализации краеведческого воспитания обучающихся.

Результативность использования данного компонента воспитательной среды проверяется в процессе туристско-краеведческой деятельности: похода, туристской прогулки, экскурсии, слёта, соревнования, поисково-исследовательских и других форм совместных практических действий обучающихся, их родителей и педагогов, организованных в условиях палаточного лагеря, в учебном кабинете учреждения дополнительного образования детей, в краеведческой музее, в архиве и т. д.

4) *Социально-психологический компонент* включает создание положительно-эмоционального фона, организацию ситуаций востребованности и возможностей для самоутверждения и самореализации обучающихся, направленных на формирование чувства социальной ответственности, развитие толерантности, объективности и доброжелательности.

Качество данного компонента заключается в создании ситуаций успеха, уверенности в собственных силах, знаниях, способностях, востребованности и возможностей для самоутверждения и самореализации, посредством вовлечения в которые формируются социально-психологические качества личности, определяющие возможности обучающегося

проявлять свои творческие и индивидуальные способности, умения в условиях социальной среды взаимодействовать в детском коллективе, общаться со взрослыми людьми.

Результативность компонента вмещает в своё содержание сформированность в процессе краеведческого воспитания морально-волевых качеств личности: самостоятельности, дисциплинированности, старательности, принципиальности, организованности, инициативности, мужественности и других; умение помогать, поддерживать своих товарищей; формирование чувств социальной ответственности, где необходимо проявлять дисциплину, умеренную инициативу, аргументированную требовательность друг к другу и др.; уверенность в себе, ощущение собственной значимости, умение объективно оценивать себя и окружающих в различных социальных ситуациях; развитие рефлексии, позволяющей глубоко осознать действия и поступки себя и окружающих, в результате чего развиваются такие качества, как толерантность, объективность оценивания ситуаций, позитивное отношение к социуму.

Выделенные компоненты использованы в соответствии с порядком реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ: туристско-краеведческой; туристско-краеведческой и социально-гуманитарной направленности и планов воспитательной работы – приложений к программам, составленных на каждый учебный год.

В работе туристско-краеведческой направленности с обучающимися учреждений дополнительного образования применялись следующие технологии: дидактические игры, коллективного творчества, дистанционные, информационно-коммуникационные, коллективного взаимообучения, проектного обучения, здоровьесберегающие.

Дополнительная общеобразовательная программа также относится к числу педагогических технологий развития

личности, обучение и воспитание по которой способствует её самореализации.

Реализация компонентов воспитательной среды для формирования краеведческой воспитанности обучающихся

Перейдём к описанию реализации каждого компонента воспитательной среды в учреждениях дополнительного образования детей.

1. Рассмотрим примеры применения *программно-методического компонента* воспитательной среды в учреждениях дополнительного образования детей в ходе проведения педагогического эксперимента.

На протяжении исследования реализованы три программы педагога дополнительного образования. В 2021 г. работа велась по программе туристско-краеведческой направленности «Краевед». В 2022 г. – по программе туристско-краеведческой направленности «Кузнецкая земля». В основе освоения программ лежат подходы: системный, личностно-деятельностный, междисциплинарный, средовой.

В 2023 г. работали по составленной на основе предыдущих конвергентной программе туристско-краеведческой, социально-гуманитарной направленности «Краевед-исследователь», основой которой является конвергентный подход [4].

В содержание программ включён региональный компонент. Изучение материала программ направлено на рассмотрение жизни в родном городе и регионе.

Основной формой организации образовательного процесса, посредством которого реализованы программы педагога дополнительного образования в соответствии с темами разделов краеведческих программ, являлось учебное занятие. Также использовались и другие различные формы туристско-краеведческой деятельности с обучающимися. Примером форм реализации краеведческого воспитания по программе «Крае-

вед» в 2021–2022 учебном году является участие обучающихся «Дом детского и юношеского туризма, экскурсий» (МБУ ДО «ДДЮТЭ») в мероприятии туристско-краеведческой направленности – в конференция учебно-исследовательских работ обучающихся по краеведению «Люби, знай и помни».

Данная форма работы реализована в ходе проведения эксперимента в МБУ ДО «ДДЮТЭ» г. Киселёвска на протяжении трёх лет.

Конференция – это мероприятие, где обучающиеся представляют результаты своих краеведческих исследований по выбранной теме.

Целью является активизация краеведческой учебно-исследовательской деятельности для обучающихся в возрасте 13,5–17 лет.

Участие обучающихся в конференции позволило определить их готовность вовлекаться в поисково-исследовательскую деятельность, выявить уровень, базу краеведческих знаний об объектах исследования: биографиях знаменитых земляков, историях создания памятников и памятных мест, древнейших святынях родного края, города и др. Обучающиеся учились выделять главное, обобщать, анализировать, делать выводы, оформлять краеведческое исследование, выступать публично, задавать вопросы, находить на них ответы, работали с источниками информации, вели интервью, записывали воспоминания. Перечисленное способствовало развитию чувств причастности к судьбе родного города, края, формированию привычек сохранять историческое прошлое и настоящее родного края.

Рассмотрим пример форм работы по программе «Кузнецкая земля» за 2022–2023 учебный год. Таковой является краеведческая олимпиада.

Краеведческая олимпиада – это интеллектуальное соревнование для обучающихся, основой которого является проверка углублённого понимания краеведения.

Цель мероприятия – воспитание деятельного гражданина, с активной жизненной позицией, желающего принять непосредственное участие в изучении и популяризации краеведческого материала своего родного края.

Задания краеведческой олимпиады рассчитаны на детей 8–10, 10–13 лет. Они разрабатывались для обучающихся учреждений дополнительного образования детей, входящих в состав групп экспериментальной базы.

Участникам было предложено продемонстрировать свои знания в области истории, природы, культурного наследия, символики России и Кузбасса, промышленного освоения Кузбасса и родного города.

В процессе исследования выявлено, что участие в олимпиадах позволяло определить уровень краеведческих умений, навыков, степень желания заниматься исследовательской, краеведческой деятельностью с пониманием её значимости, степень самостоятельности, активности в процессе изучения краеведения, а также способствовало формированию личностных качеств обучающихся: гражданственности, любви и интересу к познанию родного края, воспитанию ответственности за начатое дело, целеустремлённости, навыков трудолюбия, стремления к творчеству.

В рамках подготовки к предстоящему областному слёту юных краеведов в 2022–2023 учебном году работа велась по всем разделам дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Кузнецкая земля» туристско-краеведческой направленности, по специально разработанному к данной программе плану воспитательной работы. Далее в рамках проведения профильной смены и для подготовки к слёту работа велась по плану профильной смены краеведов «Кузбасс – мой край родной», организованной в период с 19 по 24 июня 2023 года в стационарном палаточном лагере на территории загородного оздоровитель-

ного комплекса Киселёвского городского округа «Огонёк» и по разработанной на перспективу экспериментальной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей конвергентной программе «Краевед-исследователь».

Программа имеет свои отличительные особенности: опора на учебно-исследовательскую деятельность как основной источник знаний; использование материалов, относящихся к разным направлениям: туристско-краеведческой, социально-гуманитарной; созданы условия для вовлечения детей в туристско-краеведческую, игровую, социальную, коммуникативную, спортивную, трудовую и др. виды деятельности; обеспечен междисциплинарный подход в части интеграции с различными областями знаний.

Воспитательная составляющая программы заключена в возможности развивать интерес обучающихся к изучению истории своего родного города, края с целью формирования культурных, духовно-нравственных ценностей, бережного отношения к сохранению природы, используя возможности основ музееведения.

В результате участия в смене у обучающихся определяется уровень сформированности краеведческих умений, навыков и привычек краеведческого поведения, выявляется уровень неравнодушного отношения к сохранению и развитию истории родного края, его обычаев и традиций народов, проживающих на территории России, Кузбасса, оценивается уровень сознательности, повышения краеведческой воспитанности и общей краеведческой культуры краеведческого поведения обучающихся.

2. Реализация *событийного компонента* связана со структурированными событиями, организованными педагогами МБУ ДО «ДДЮТЭ» Киселёвского городского округа. Рассмотрим экскурсионно-познавательный маршрут «Дорогами Кузбасса» как одну из основных форм массовой работы с обучающимися.

Цель проведения: воспитание у экскурсантов любви и уважения к историческому прошлому и настоящему родного края через включение в интерактивную деятельность.

Маршрут, разработанный экскурсоводами-детьми, предназначен для обучающихся младшего, среднего и старшего школьного возраста. В 2023 году в мероприятии приняли участие обучающиеся экспериментальных групп и взрослые: родители, учителя. Для проведения мероприятия был использован интегрированный материал, включающий различные области знаний: основы туризма, экологию, краеведение, географию, этнографию; различные виды деятельности.

По ходу вовлечения обучающихся в составление и проведение маршрута обучающиеся взаимодействовали друг с другом, с педагогом, с окружающими, самостоятельно работали с краеведческими источниками информации по плану, учились поисково-исследовательской деятельности, анализу, обобщению, составлению выводов по итогам проделанной работы.

3. Рассмотрим применение *пространственно-инфраструктурного компонента* воспитательной среды в учреждениях дополнительного образования детей, где при подготовке к различным мероприятиям туристско-краеведческой направленности регулярно появлялась необходимость в организации специального пространства.

Речь идёт об учебных помещениях, которые использовались для рассмотрения теоретических вопросов.

Прилегающие территории – игровые, спортивные площадки, оборудованные земельные участки также необходимы для организации подготовки к участию и проведению мероприятиях туристско-краеведческой направленности.

Например, в учебных помещениях, на спортивных площадках обучающиеся МБУ ДО «ДДЮТЭ» города Киселёвска готовились к областной туристско-крае-

ведческой экспедиции «По следам Чихачёва», в которой приняли участие в 2021 г.

Экспедиция – форма образовательной деятельности, предполагающая выезд в определённую местность для выполнения исследовательских задач по изучению обозначенных краеведческих объектов или объекта под руководством педагога.

Экспедиция проводилась с целью развития походно-экспедиционной деятельности с обучающимися. В экспедиции принимали участие обучающиеся не старше 18 лет.

В результате определялся уровень развитости и сформированности туристско-краеведческих умений и навыков, степень желания осознанно заниматься туристско-краеведческой деятельностью, степень самостоятельности, активности в творческом или познавательном процессе изучения родного края.

4. Перейдём к рассмотрению *социально-психологического компонента*.

Реализация данного компонента может просматриваться в различных представленных выше формах краеведческой деятельности.

Так, по итогам участия в экспедиции, прохождения экскурсионно-познавательного маршрута применение рассмотренных форм туристско-краеведческой деятельности способствует формированию физических, воспитанию волевых, патриотических, духовно-нравственных качеств личности, необходимых для формирования гармонично развитой личности обучающегося.

Например, в результате подготовки и участия в экспедиции, работая в составе команды, обучающиеся учились согласованным действиям, дисциплинированности, сознательности, ответственности перед командой, в составе которой они работали. В процессе подготовки и проведения слёта также воспитывались волевые качества личности: дисциплинированность, ответственность, самостоятельность, настойчивость, самообладание, выдержка, воля к победе и другие,

отрабатывались туристско-краеведческие навыки, применяемые в полевых условиях, необходимых при обустройстве бивуака, оказании первой доврачебной помощи, личной гигиены туриста.

В процессе работы у обучающихся наблюдалось: развитие туристско-краеведческих навыков, интереса к изучению родного края, развитие речи, творческих способностей, умение логически мыслить, анализировать, обобщать, делать выводы; формирование коммуникативных навыков, навыков умения работать на результат индивидуально, в составе команды.

Диагностика краеведческой воспитанности детей

Завершением исследования выступает диагностика, определяющая результаты краеведческой воспитанности обучающихся, способствующие принятию решений по созданию плана корректирующих действий, направленных на достижение краеведческой воспитанности обучающихся [11].

С целью проведения диагностики и корректировки результатов краеведческой воспитанности выделен компонентный состав краеведческой воспитанности обучающихся, применён разработанный ряд критериев, показателей, посредством которого в процессе реализации краеведческого воспитания подтверждена эффективность краеведческой воспитанности обучающихся, определена степень: сформированности качества личности, овладения краеведческими знаниями, наличия моральных мнений и чувств проявления любви к истории и традициям своего Отечества.

Диагностика и корректировка результатов краеведческого воспитания обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей включают проведение разноплановых тестовых, творческих и практических заданий, анкет, опросников, направленных на определение обучающихся достижения степени кра-

еведческой воспитанности, а также на планирование, по мере необходимости, алгоритма последующих корректирующих действий [12, с. 137–139]. Задания для диагностики и корректировки результатов разработаны в соответствии с критериями, показателям, обозначенными для формирования краеведческой воспитанности в процессе краеведческого воспитания обучающихся.

Перейдём к анализу проведения эксперимента, целью которого являлось определение уровня сформированности краеведческой воспитанности обучающихся.

Для диагностирования краеведческой воспитанности нами было использовано математическое шкалирование.

Содержание констатирующего этапа эксперимента заключалось в определении уровня теоретических основ знания краеведения, основ туризма, степени владения практическими умениями и навыками в туристско-краеведческой деятельности. В качестве индикаторов использовались: анкета «Моя малая родина», письменный опросник «Мой дом Кузбасс», тест «Я житель своего края», разработанные для выполнения на практике задания на тему «Туристы-краеведы».

Примеры заданий. Вопросы анкеты: 1. Хотел (а) бы ты принять участие в походе, чтобы узнать о прошлом и настоящем родного края? 2. Имеешь ли ты желание рассказать жителям города историю названия своей улицы?

Варианты ответов: «да» – 2 балла, «не знаю» – 1 балл, «нет» – 0 баллов. Максимальное количество – 20 баллов.

Практическое задание на тему «Туристы-краеведы»: каждому участнику (в составе группы) принять участие в составлении маршрута экскурсии «Мой город в юбилейный год» для встречи гостей ко дню рождения родного города.

Параметры оценки: «заинтересованность в выполнении задания» – 5 баллов; «знания, умения, навыки о родном городе» – 5 баллов, «уровень самостоятельно-

сти в творческом процессе» – 5 баллов, «умение анализировать действия свои и окружающих» – 5 баллов.

Максимальное количество – 20 баллов.

Шкала для измерения уровня воспитанности по анализу анкеты, выполнения практического задания представлена одинаково: 15/20 (75–100%) – высокий уровень краеведческой воспитанности; 7/14 (35 – ниже 75%) – средний уровень краеведческой воспитанности; 0/6 (ниже 34%) – низкий уровень краеведческой воспитанности.

На данном этапе по итогам проведения анкетирования, опроса, тестирования, выполнения практических заданий выявлен низкий уровень сформированной краеведческой воспитанности обучающихся, который составил 31% (74 чел. из 237 чел.) от общего количества участников эксперимента.

В завершении эксперимента проведён контрольный этап, на протяжении которого осуществлён сбор и систематизация всех полученных показателей, проведён анализ выявленных данных, подготовлены научно-методические рекомендации.

В результате проведения ОЭР определён высокий уровень краеведческой воспитанности обучающихся, который оставил 92% (217 чел. из 237 чел.) от общего числа обучающихся-участников эксперимента.

Следовательно, применённые компоненты воспитательной среды являются эффективными и могут быть рекомендованы для внедрения в учреждения дополнительного образования детей с целью повышения уровня краеведческой воспитанности обучающихся.

Заключение

Для достижения цели в результате анализа теории, практического исследования решены основные задачи создания воспитательной среды учреждения дополнительного образования детей: 1) рассмотрены трактовки определений: «воспитательная среда», «воспитатель-

ная среда учреждения дополнительного образования детей», предложено авторское понятие «воспитательная среда учреждения дополнительного образования детей»; 2) раскрыты особенности воспитательной среды краеведческого воспитания детей; 3) охарактеризованы компоненты воспитательной среды учреждения дополнительного образования детей; 4) освещена реализация компонентов воспитательной среды для формирования краеведческой воспитанности обучающихся; 5) проведена и описана диагностика краеведческой воспитанности детей.

Перспективой эмпирического исследования является обобщение и систематизация, описание практического опыта туристско-краеведческой, учебно-исследовательской краеведческой деятельности, подготовка материала к изданию сборника практических заданий, диагностических работ по краеведению для

обучающихся учреждений дополнительного образования детей.

Таким образом, результативность использования раскрытых компонентов воспитательной среды проявляется в практическом применении краеведческих знаний, умений, навыков, формировании привычек краеведческого поведения обучающихся. Созданное и апробированное организационно-педагогическое условие – воспитательная среда в учреждениях дополнительного образования детей – является эффективным и может быть рекомендовано к использованию в учреждениях дополнительного образования детей.

Включение в разработку и внедрение воспитательной среды всех субъектов, входящих в её состав, использование обозначенных компонентов способствовало формированию нравственных качеств личности, необходимых для жизни в окружающем мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голованов В. П. Реализация воспитательного потенциала современного дополнительного образования детей // Педагогика: история, перспективы. 2021. № 2. С. 28–35.
2. Дубовицкая С. В., Беккер И. Л. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2011. № 24. С. 631–638.
3. Казурова О. А. Педагогическое сопровождение социализации подростка в условиях туристско-краеведческого объединения: дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2022. 212 с.
4. Коннова О. В. Конвергентный подход при осуществлении краеведческого воспитания обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей через краеведческую деятельность // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2023. № 3. С. 154–158.
5. Коннова О. В. Краеведческое воспитание детей в системе дополнительного образования // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 64. С. 279–287.
6. Кучеревская М. О. Воспитательная среда учреждения дополнительного образования как условие удовлетворения ведущих потребностей подростка // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 6. С. 34–38.
7. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в свете педагогических идей Льва Семёновича Выготского // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 4. С. 315–319.
8. Неценко О. В. Человек в пространстве и среде: к опыту научно-педагогического осмысления // Ценности и смыслы. 2015. № 6 (40). С. 29–38.
9. Павлов А. В. Формирование творческой воспитывающей среды в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 25 с.
10. Петрова С. И. Личность и социальная среда // IN SITU. 2016. № 1-2. С. 17–19.
11. Петунин О. В., Коннова О. В. О критериях краеведческой воспитанности обучающихся учреждений дополнительного образования // Современное образование: вызовы, риски, тенден-

- ции развития: Материалы Всероссийской конференции (Кемерово, 25 октября 2023 года). Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2023. С. 125–128.
12. Петунин О. В., Коннова О. В. Организационно-педагогические условия краеведческого воспитания в учреждениях дополнительного образования детей // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 3 (68). С. 132–143.
 13. Стародубцева Е. В. Становление педагогики среды в России (конец XIX первая треть XX вв.) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. № 3. С. 234–238.
 14. Сухиташвили Л. С. Социокультурная обусловленность воспитания в системе дополнительного образования детей // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 2. С. 265–271.
 15. Фельдман А. З., Бондарева Н. В. Воспитательная среда учреждений дополнительного образования // Проблемы науки. 2022. № 1. С. 48–51.
 16. Чернышева Е. И., Левашова Л. И., Белых И. В. Духовно-нравственное воспитание обучающихся в объединениях центра дополнительного образования // Перспективы науки и образования. 2014. № 6 (12). С. 99–104.
 17. Шарковская Н. В. Педагогический потенциал современных методов организации досуга // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 5 (73). С. 138–144.
 18. Levstik L. S., Barton K. C. *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools* (История как практическое занятие: исследования с детьми в начальной и средней школе). Sixth edition. NY: Routledge, 2023. 43 p.

REFERENCES

1. Golovanov, V. P. (2021). Realization of the Educational Potential of the Modern Supplementary Education for Children. In: *Pedagogy: History, Prospects*, 2, 28–35 (in Russ.).
2. Dubovitskaya, S. V. & Bekker, I. L. (2011). Educational Environment as a Factor in the Formation and Development of Personality. In: *Bulletin of Penza State Pedagogical University Named after V. G. Belinsky*, 24, 631–638 (in Russ.).
3. Kazurova, O. A. (2022). *Pedagogical Support for the Adolescents' Socialization in the Context of a Tourism and Local History Association*: [dissertation]. Vladimir (in Russ.).
4. Konnova, O. V. (2023). Convergent Approach in the Implementation of Local History Education of Students in Institutions of Additional Education for Children Through Local History Activities. In: *Information and Communication Technologies in Pedagogical Education*, 3, 154–158 (in Russ.).
5. Konnova, O. V. (2023). Local History Education of Children in the System of Additional Education. In: *Vestnik of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 64, 279–287 (in Russ.).
6. Kucherevskaya, M. O. (2012). Educational Environment of an Institution of Additional Education as a Condition for Satisfying the Leading Needs of a Teenager. In: *Siberian Pedagogical Journal*, 6, 34–38 (in Russ.).
7. Manuilov, Yu. S. (2016). Environmental Approach Considering the Pedagogical Ideas of Lev Semenovich Vygotsky. In: *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 4, 315–319 (in Russ.).
8. Netsenko, O. V. (2015). A Person in Space and Environment: Toward the Experience of Scientific and Pedagogical Understandings. In: *Values and Meanings*, 6 (40), 29–38 (in Russ.).
9. Pavlov, A. V. (2011). *Formation of a Creative Educational Environment in an Institution of Supplementary Education for Children*: [dissertation]. Moscow (in Russ.).
10. Petrova, S. I. (2016). Personality and Social Environment. In: *IN SITU*, 1–2, 17–19 (in Russ.).
11. Petunin, O. V. & Konnova, O. V. (2023). On the Criteria for Local History Education of Students of Additional Education Institutions. In: *Modern Education: Challenges, Risks, Development Trends: Proceedings of the All-Russian Conference (Kemerovo, October 25, 2023)*. Kemerovo, Kemerovo State University publ., 125–128 (in Russ.).
12. Petunin, O. V. & Konnova, O. V. (2024). Organizational and Pedagogical Conditions for Local History Education in Institutions of Additional Education for Children. In: *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 3 (68), 132–143 (in Russ.).

13. Starodubtseva, E. V. (2009). Formation of Environmental Pedagogy in Russia (Late 19th – First Third of 20th Centuries). In: *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 3, 234–238 (in Russ.).
14. Sukhitashvili, L. S. (2021). Sociocultural Determination of Education in the System of Supplementary Education for Children. In: *Pedagogy. Theory & Practice*, 2, 265–271 (in Russ.).
15. Feldman, A. Z. & Bondareva, N. V. (2022). Educational Environment of Supplementary Education Institutions. In: *Problems of Science*, 1, 48–51 (in Russ.).
16. Chernysheva, E. I., Levashova, L. I. & Belykh, I. V. (2014). Spiritual and Moral Education of Students in Supplementary Education Center Associations. In: *Perspectives of Science and Education*, 6 (12), 99–104 (in Russ.).
17. Sharkovskaya, N. V. (2016). Pedagogical Potential of Modern Methods of Organizing Leisure Time. In: *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 5 (73), 138–144 (in Russ.).
18. Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2023). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge publ.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Коннова Ольга Викторовна (г. Киселёвск) – консультант-советник по делам несовершеннолетних и защите их прав администрации Киселёвского городского округа, администрация Киселёвского городского округа; ORCID: 0009-0009-4070-7848; e-mail: konnova_ksl.42@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Olga V. Konnova (Kiselevsk) – Consultant-adviser, Government Commission on Minors' Affairs and Protection of Their Rights, Kiselevsky Urban District, Administration of Kiselevsk Urban District; ORCID: 0009-0009-4070-7848; e-mail: konnova_ksl.42@mail.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 372.48

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-4-51-60

НАГЛЯДНЫЕ ОБРАЗЫ РУССКИХ ТРАДИЦИЙ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Витковский А. Н., Меркушина Ю. В.*

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

** Корреспондирующий автор, e-mail: uiv.merkushina@guppros.ru*

Поступила в редакцию 14.10.2025

После доработки 23.10.2025

Принята к публикации 30.10.2025

Аннотация

Цель статьи – описание средств для создания условий этнической идентификации младших школьников на основе наглядных образов русского народного творчества в условиях дополнительного образования.

Методология и методы исследования. Культурологический и системный подходы лежат в основе данного исследования и необходимы для успешного восприятия школьниками информации, связанной с этнокультурным аспектом образования. В исследовании используются методы анализа и обобщения научной литературы, анализа и синтеза творческого опыта и обобщения его результатов в рамках педагогики искусства, воспитания нравственности и патриотизма.

Результаты. Определены социальные функции визуального образа, содержащего элементы народного творчества: воспитательная, познавательная, развивающая личность функции. Обоснована необходимость в адаптации детей-билингвов общеобразовательных организаций, т. к. некоторые из таких учеников имеют низкий уровень познавательной активности, в том числе из-за непонимания традиций и культуры регионов, в которых они проживают и обучаются.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что определены сущностные функции иллюстрации с традиционными русскими символами в учебном пособии и учебнике – воспитательная и познавательная. Описаны условия интеграции средств духовно-нравственного содержания и национальных ценностей в образовательный процесс посредством иллюстрации с традиционными национальными образами, что обусловлено возросшей необходимостью приобщения школьников к национальной культуре, воспитанием патриотизма, сохранением культурных традиций. Практическая значи-

мость исследования состоит в разработке учебного пособия для младших школьников «Россия – Родина моя», в котором главная роль принадлежит иллюстрации.

Выводы. По результатам работы определены следующие выводы: творчество является мощным дидактическим инструментом, объединяя традиции, культуру и современность в этнопедагогическом пространстве; воспитательная функция реализуется на дополнительных и внеклассных занятиях посредством внедрения визуальных образов: изображений монументальных и художественных произведений, несущих в себе традиционные ценности; с помощью ярких символов, отражающих победы и достижения страны; использование учебных материалов, содержащих большое количество визуальной информации, способствует повышению познавательной мотивации и лучшему пониманию материала детьми младшего школьного возраста и детьми-билингвами.

Ключевые слова: культура, картина, урок, изобразительное искусство, творчество, деятельность, приёмы, методы

Благодарности и источники финансирования. Исследование выполнено в рамках научного гранта на тему «Книга для первоклассников, их родителей и учителей. Россия – Родина моя». Приказ ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» № 1189 от 30.06.2025 г.

Для цитирования: Витковский А. Н., Меркушина Ю. В. Наглядные образы русских традиций как средство обучения детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 51–60. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-51-60>

Original research article

VISUAL IMAGES OF RUSSIAN TRADITIONS AS A LEARNING TOOL FOR TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN SUPPLEMENTARY EDUCATION

A. Vitkovsky, Yu. Merkuschina*

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

** Corresponding author, e-mail: uiv.merkushina@guppros.ru*

Received by the editorial office 14.10.2025

Revised by the author 23.10.2025

Accepted for publication 30.10.2025

Abstract

Aim. To describe means for fostering ethnic identification in primary school children using visual images of Russian folk art in supplementary education.

Methodology. Cultural and systemic approaches are used in this study and are essential for the successful perception of information related to the ethnocultural aspect of education by schoolchildren. The study utilizes methods of analyzing and summarizing scientific literature, analyzing and synthesizing creative experience, and summarizing its results within the framework of art pedagogy, moral education, and patriotism.

Results. The social functions of a visual image containing elements of folk art are identified: educational, cognitive, and personality development. The need for adaptation of bilingual children in general education organizations is substantiated, as some of these students have a low level of cognitive activity, including due to a lack of understanding of the traditions and culture of the regions in which they live and study.

Research implications. The theoretical significance of the study lies in its identification of the essential educational and cognitive functions of illustrations with traditional Russian symbols in teaching aids and textbooks. The conditions for integrating spiritual and moral content and national values into the educational process through illustrations with traditional national images are described, which is driven by the increased need to introduce schoolchildren to national culture, foster patriotism, and preserve cultural traditions. The practical significance of the study lies in the development of a teaching aid for primary school students, "Russia – My Homeland," in which illustration plays a central role.

Conclusions. The following conclusions are drawn from the study: creativity is a powerful didactic tool, uniting traditions, culture, and modernity in an ethnopedagogical space. The educational function is realized in additional and extracurricular activities through the introduction of visual images such as images of monumental and artistic works embodying traditional values, using vivid symbols reflecting the country's victories and achievements; the inclusion of educational materials containing a large amount of visual information helps increase cognitive motivation and improve comprehension in primary school-aged children and bilingual children.

Keywords: culture, painting, lessons, fine arts, creativity, activity, techniques, methods

Acknowledgements. The work was carried out as part of a grant research project supported by Federal State University of Education on the topic "A Book for First-Graders, Their Parents, and Teachers. Russia is My Homeland." Order no. 1189, June 30, 2025.

For citation: Vitkovsky, A. N. & Merkushina, Yu. V. (2025). Visual Images of Russian Traditions as a Learning Tool for Teaching Primary School Children in Supplementary Education. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 51–60. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-51-60>

Введение

«Культура, прежде всего, – понятие коллективное. Отдельный человек может быть носителем культуры, может активно участвовать в её развитии, тем не менее по своей природе культура, как и язык, – явление общественное, то есть социальное» [9, с. 3].

В числе приоритетных задач в области обучения и воспитания младших школьников стоит воспитание нравственности. Также определение культурной идентичности, патриотизм, солидарность в вопросах укрепления семьи, сохранения традиций являются основополагающими факторами в вопросах формирования общественного сознания подрастающего поколения и создания благоприятной атмосферы в социуме.

В системном значении культура выступает как совокупность духовных и поведенческих векторов развития, ценностных приоритетов этнических групп внутри государств. В многонациональной составляющей Российской Федерации она несёт самобытность и историче-

ские морально-этические представления каждой нации, входящей в состав страны, сохраняет традиции, быт, народное искусство как механизмы формирования социального мышления гражданина. Для подготовки первоклассников к определению этнической идентификации в педагогический процесс необходимо включать традиционные культурные символы, визуальные материалы и пособия, соблюдая принцип посильности и доступности усвоения материалов. Также в процессе обучения важно создать условия для самостоятельного развития ребёнка и предложить эффективные средства вовлечения учеников младшей школы в учебный процесс. Результатом работы со школьниками должно являться развитие национального самосознания и «овладение учеником способностью к самостоятельному распознаванию и различию новых для него явлений мира»¹.

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и

Следовательно, актуальность темы реализуется в соответствии с Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»¹ в области образования и воспитания, которые должны поддерживаться содержанием образовательных программ, в том числе и для дополнительного образования: существует недостаточное количество учебников и учебных пособий с иллюстративными материалами, основанные на русских национальных традициях, что необходимо исправить.

Цель статьи – описание средств для создания условий этнической идентификации младших школьников на основе наглядных образов русского традиционного искусства в условиях дополнительного образования.

В связи с чем поставлены и решены следующие **задачи**:

- определены характерные признаки необходимых визуальных иллюстративных материалов для успешного использования в условиях дополнительного образования;

- рассмотрены визуальные средства, предназначенные для формирования национальной идентичности младших школьников в условиях дополнительного образования;

- предложены методические рекомендации по повышению уровня восприятия иллюстративного материала младшими школьниками.

дополнениями) Редакция с изменениями № 732 от 12.08.2022. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document> (дата обращения: 10.10.2025).

¹ Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 10.10.2025).

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Характерные признаки учебных иллюстративных материалов для успешного внедрения в дополнительное образование

В современном мире научное общество проходит этапы осмысления и включения традиционных явлений и классических феноменов в образовательный процесс, разработки теоретических аспектов в этнопедагогике по этой проблематике, поэтому к нам возвращается «хорошо забытое старое», такое, например, как простая книжная иллюстрация.

На сегодняшний день существует нехватка исследований в области обучения детей младшего школьного возраста средствами совокупности изображения и текстового описания. В основном проводились единичные исследования, опубликованные в трудах некоторых учёных. Например, М. А. Алуева представила диссертационное исследование, в котором рассматривает особенности воздействия художественного рисунка на детей. Детская книга рассматривается как синтез издания, искусства и средства эстетического воспитания [1].

В книге Э. З. Ганкиной «Художники в современной детской книге» задаются вопросы формирования тенденций в иллюстрациях семидесятых годов XX в., уделяется большое внимание эстетической составляющей [5].

Исследователи из Китая также уделяют внимание визуализации сюжетов в книгах и учебниках для детей, рассматривая различные аспекты в своих трудах. Исследование на получение учёной степени кандидата педагогических наук У Цзыцзина представляет труд, посвящённый книгам-картинкам и иллюстрациям российских и китайских художников начала XXI в. [12].

В существующих исследованиях затрагивается обучение русскому языку детей-билингвов через иллюстрацию и визуальные образы. Наглядность в исследовании

Р. Э. Брусковой относится к методам выстраивания учебного процесса наряду со словесными методами. [5]. Визуальные средства в данном случае могут выполнять как минимум две учебные функции: помогать в понимании значений иностранных слов и приобщать к культуре региона и традициям при правильном подборе художественного контента. Видами наглядных материалов в данном случае должны быть не только иллюстрации в учебнике, но и ряд демонстрационных помощников в виде плакатов, рисунков, портретов, репродукций и др.

Иллюстративные материалы для учеников начальной школы могут быть образно-художественные и предметные. Наглядность особенно важна для детей младшего школьного возраста, т. к. даже носители языка не всегда обладают способностью к беглому чтению, а, как известно, воспитание личности и национальная идентификация закладываются в раннем возрасте. Национальное самосознание детей в возрасте 5–7 лет находится в стадии активного становления. Идентификация, традиционные ценности, культурные стереотипы начинают закладываться в старшем дошкольном возрасте и продолжают формироваться в гармонично-развитую личность в младших классах. [4]. При включении визуальных образов «пространство книги превращается в нарратив, пространство истории; пространство повествования выступает в качестве темы изображения, повествовательна и пустота как своеобразная фигура умолчания» [2].

Таким образом, характерными признаками для иллюстраций, которые могут быть успешно внедрены в этнопедагогический процесс, являются:

- выразительность изображения и возможность легко узнать изображаемый предмет. Пример такого изображения – дымковская игрушка (рис. 1);

- использование иллюстраций с яркими и контрастными цветами. Практически все изделия народных промыслов

России состоят из декоративных элементов, цветных и стилизованных орнаментов. Примером может служить иллюстрация с мезенской росписью (рис. 2);

- визуализация контента учебника или книги в доступной для понимания



Рис. 1 / Fig. 1. Дымковская игрушка / Dymkovo toy

Источник: Дымковская игрушка: фотографии, история игрушки, мастерицы, музеи. URL: <https://www.culture.ru/materials/53344/yarkaya-dymka> (дата обращения: 10.10.2025).



Рис. 2 / Fig. 2. Мезенская роспись / Mezen painting

Источник: «Мезенская роспись»: история и происхождение слова. URL: <https://www.culture.ru/s/slovo-dnya/mezenskaya-rospis> (дата обращения: 10.10.2025).

ния учеников младших классов форме. Быть понятными для восприятия детьми должны быть не только предметы, но и сюжеты в детской иллюстрации.

Средствами воспитания нравственности на основе визуальных символов являются этическая беседа и пример. Правильный выбор школьник в итоге должен сделать самостоятельно, но задача учителя состоит не только в правильном подборе материала, но и в умении доступным и посильным ребёнку способом донести содержание и смысл иллюстративного материала и наглядного пособия. В визуальных образах для обучения учеников начальной школы возможен так называемый синтез искусств, направленный на объединение материала как народного, фольклорного, так и классического академического начала, основанном на творчестве русских художников. «Только богатая знаниями в различных областях личность, интеллектуальная, разносторонне развитая может создавать и синтезировать эксклюзивные произведения в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства» [13, с. 143].

Иллюстрация как средство формирования национальной идентичности младших школьников и этнопедагогический инструмент

«Понятие национальной идентичности входит в определение общей идентичности человека (свойства психики человека в концентрированном виде выражают у него то, как он представляет себе свою принадлежность к различным социальным, национальным, профессиональным, языковым, политическим, религиозным, расовым и другим группам)» [3, с. 438]. Она формируется ощущениями принадлежности к конкретной культуре, нации, гражданству. При глобальных отличиях в понятиях «национальность» и «национальная идентичность» первое может являться фактором, оказывающим влияние на второе, так как социум, в которой ребёнок родился и рос,

как правило, обладает выраженными национальными чертами и культурой.

Национальная идентичность воспитывается обществом, учебными заведениями, средой, она складывается из множества условий и действий: декоративно-прикладное искусство, народные танцы, песни, сказки, архитектура, язык, традиции и др. Таким образом, явление национальной идентичности – понятие, формируемое обществом и общественной культурой. С ним закладывается любовь к Родине, патриотизм, приверженность определённым государственным символам, а, следовательно, задача школы обеспечить совокупность условий (занятия, учебные пособия, рекомендации) для надлежащего развития граждан и будущих граждан страны в стенах образовательных учреждений.

В образовании определяется тенденция внедрить в воспитательную и учебную работу формирование российской национальной идентичности, чтобы ребёнок осознавал себя носителем российской культуры. Для реализации данной задачи необходимо включить современные технологии этнопедагогического воздействия на процессы работы с детьми-носителями языка и детьми-билингвами. Главными средствами являются книги и визуальные художественно-графические иллюстративные пособия как универсальные инструменты восприятия информации детьми. С помощью наглядных материалов можно влиять на идентификацию детей со своей страной и традициями.

Федеральный государственный образовательный стандарт в разделе личностных результатов освоения программ школьного образования в России отмечает, что ученики должны обладать способностью и системой ценностного ориентирования, соответствующей патриотическому воспитанию: «сформированность российской гражданской идентичности, патриотизма, уважения к своему народу, ... прошлое и настоящее

многонационального народа России; ценностное отношение к государственным символам, историческому и природному наследию, памятникам, традициям народов России, достижениям России в науке, искусстве, спорте, технологиях и труде; идейная убежденность, готовность к служению и защите Отечества, ответственность за его судьбу; духовно-нравственного воспитания: осознание духовных ценностей российского народа» [11].

Программы с использованием литературы, содержащей иллюстративные материалы патриотической направленности, могут реализовываться в школе также в качестве дополнительного образования и внеурочной деятельности. В статье П. Д. Чистова приведены результаты творческого проекта, доказывающие, что образы традиционных праздников в обучении детей (тема Рождества) способны отразить важнейшие для человечества понятия: любовь, семья, добро, милосердие и др. [14]. Для занятий с детьми создаётся литература с использованием:

- государственной символики. Визуальные изображения флага и герба отражают исторические традиции государства или города;

- фольклорного материала. В качестве наглядных пособий приведены иллюстрации сказок (в том числе картины русских художников), изделия русских народных промыслов;

- краеведческий материал. Иллюстрации фауны регионов России, природных зон, демонстрация картин известных художников;

- создание в учебниках специальных разделов, посвящённых достижениям российских учёных, писателей; этническим традициям и культуре.

Методические рекомендации по повышению уровня восприятия иллюстративного материала учащимися начальной школы

В общем контексте восприятия материала иллюстративные изображения

должны быть понятны и посильны для восприятия детьми. Задача педагога – сконцентрировать внимание учеников на изображениях и постепенно формировать способность к эстетическому восприятию, обращая их внимание на эстетическую, знаковую, творческую и патриотическую составляющую изображения. Основной дидактический принцип – принцип доступности в работе с детьми младшего школьного возраста. Он особо важен, т. к. должны учитываться индивидуальные и возрастные особенности восприятия детьми материала.

С. Е. Игнатьев отмечал, что дети в раннем возрасте очень остро воспринимают все впечатлительные для них образы, произведения. «В раннем возрасте дети очень остро воспринимают всё, что на них производит впечатление. Каждый новый объект, каждое событие, каждый звук и запах оставляют в сознании ребёнка яркий след...» [7].

Требования к обучающим иллюстрациям.

1. Изображения в учебном процессе должны быть крупные, яркие и хорошо заметные. Это позволит дольше фокусировать внимание ученика на них.

2. Также учитель должен создать правильную эмоциональную атмосферу на занятии. Иллюстративный образ будет усиливаться от искреннего объяснения педагога и умения удержать внимание детей на визуальном объекте. Также в педагогическом процессе необходимо использовать разные виды работы с визуальными материалами: задавать ученикам вопросы, сравнивать разные изображения (например, росписи, архитектурные сооружения, картины и др.).

3. Необходимо акцентировать внимание на деталях художественных произведений, предметов народного быта, исторических сооружений для того, чтобы развить наблюдательность у школьников и научить их анализировать визуальные образы. Эффективным является использование ассоциативных параллелей, когда

к одному произведению, архитектурному сооружению, предмету быта и иным образам предлагается к сравнению произведения искусства другого жанра или области.

4. Музыкальное сопровождение создаёт нужный эмоциональный фон на занятии, способствует более чувственному и глубокому погружению в изучаемую тему, способствует пониманию моментов событий той или иной эпохи.

Таким образом, для повышения уровня восприятия иллюстративного материала необходимы:

- связь между иллюстрацией и текстовой частью;

- использование ярких и запоминающихся образов, посильных к осмыслению ученику,

- обучающая функция иллюстрации. Она должна содержать понятный ученику смысл и нести в себе традиционные духовные ценности.

Заключение

В технологиях педагогического воздействия на школьников особая роль принадлежит иллюстрации. Основным фактором формирования национальной идентичности является историческое прошлое страны. С. П. Ломов отмечает, что отечественная психология и педагогика исходят из того, что признают формирование психических особенностей прижизненно. Ведущую роль в этом процессе играет социальная среда, условия жизни ребёнка [8]. В целях формирования определённых качеств школьников педагоги (старшее поколение) воздействуют на младшее поколение, в том числе и посредством наглядных традиционных изображений родной природы, художественных, скульптурных произведений и историй успехов великих героев. Материалы должны отвечать запросам общества, времени, морали и традиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алуева М. А. Детская художественная иллюстрированная книга как синтез издания, искусства и средства эстетического воспитания: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2010. 157 с.
2. Арутюнян Ю. И. Современная детская книжная иллюстрация: композиция, пространство, движение, время // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2024. № 1(58). С. 102–107. DOI: 10.30725/2619-0303-2024-1-102-107.
3. Ахмедханова С. М. Формирование национальной идентичности // Молодой учёный. 2015. № 14 (94). С. 438–441.
4. Барканова О. В., Ворошилова Д. И. Формирование национального самосознания старших дошкольников в современной системе образования // Молодой учёный. 2018. № 20 (206). С. 58–59.
5. Брускова Р. Э. К вопросу о роли иллюстраций в обучении инофонов образной речемыслительной деятельности на русском языке // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 5. URL: <https://mir-nauki.com> (дата обращения: 10.10.2025).
6. Ганкина Э. З. Художники в современной детской книге: Очерки. М.: Советский художник, 1977. 216 с.
7. Игнатьев С. Е., Кузнецова А. А. Развитие художественно-образного мышления обучающихся: роль музыкального восприятия на уроках изобразительного искусства // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 4. URL: <https://science-education.ru> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.17513/spno.33580.
8. Ломов С. П., Павельева И. И. Изобразительная грамотность школьников // Образовательная область искусство: проблемы и перспективы: монография. М.: Научно-исследовательский институт истории, экономики и права, 2023. С. 76–90.
9. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре Быт и традиции русского дворянства (XVIII–начало XIX в.) СПб: Искусство–СПб, 1994. 72 с.
10. Максимова Э. С., Замотина Т. А., Егоркина Е. Ю. Влияние иллюстративного материала на познавательные процессы у детей // Юный учёный. 2024. № 3 (77). С. 247–250.
11. Степовая В. С. Педагогические условия воспитания национального образа «Я» детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2005. 233 с.

12. У Цзыцзин Сказки в иллюстрациях художников России и Китая второй половины XX – начала XXI века. Проблемы художественной интерпретации текста: дис. ... канд. искусствоведения. Санкт-Петербург, 2022. 278 с.
13. Уманова А. И., Мумолина О. Г., Крючков Е. М. Взаимосвязь видов искусств // История, теория и практика развития педагогических идей в свете современных тенденций образования: статьи и материалы II Всероссийской студенческой научно-практической конференции (с международным участием), посвящённой Году семьи (Коломна, 21 мая 2024 года). Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2024. С. 140–143.
14. Чистов П. Д., Лазарева К. Л. Нравственное становление обучающихся через ознакомление с рождественскими традициями средствами изобразительного искусства // Изобразительное искусство в школе. 2025. № 1. С. 123–148.

REFERENCES

1. Alueva, M. A. (2010). *Children's Artistic Illustrated Book as a Synthesis of Publication, Art, and Means of Aesthetic Education*: [dissertation]. Krasnodar (in Russ.).
2. Arutyunyan, Yu. I. (2024). Modern Children's Book Illustration: Composition, Space, Movement, Time. In: *Vestnik of Saint-Petersburg State University of Culture*, 1 (58), 102–107. DOI: 10.30725/2619-0303-2024-1-102-107 (in Russ.).
3. Akhmedkhanova, S. M. (2015). Formation of the National Identity. In: *Young Scientist*, 14 (94), 438–441 (in Russ.).
4. Barkanova, O. V. & Voroshilova, D. I. (2018). Formation of the National Identity in Senior Preschoolers in the Modern Education System. In: *Young Scientist*, 20 (206), 58–59 (in Russ.).
5. Bruskova, R. E. (2019). On the Role of Illustrations in Teaching Foreign Language Students Figurative Speech-Thought Activity in Russian. In: *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 7, 5. URL: <https://mir-nauki.com> (accessed: 10.10.2025) (in Russ.).
6. Gankina, E. Z. (1977). *Artists in Modern Children's Books: Essays*. Moscow: Soviet Artist publ. (in Russ.).
7. Ignatiev, S. E. & Kuznetsova, A. A. (2024). Development of Artistic-Figurative Thinking of Students: The Role of Musical Perception in Fine Arts Lessons. In: *Modern Problems of Science and Education*, 4. URL: <https://science-education.ru> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.17513/spno.33580 (in Russ.).
8. Lomov, S. P. & Pavelieva, I. I. (2023). *Visual Literacy of Schoolchildren. The Educational Field of Art: Problems and Prospects*. Moscow: Research Institute of History, Economics, and Law publ. (in Russ.).
9. Lotman, Yu. M. (1994). *Conversations about Russian Culture Everyday Life and Traditions of the Russian Nobility (18th–Early 19th Centuries)*. St. Petersburg: Iskusstvo-SPB publ. (in Russ.).
10. Maksimova, E. S., Zamotina, T. A. & Egorkina, E. Yu. (2024). The Influence of Illustrative Material on Cognitive Processes in Children. In: *Young Scientist*, 3 (77), 247–250 (in Russ.).
11. Stepovaya, V. S. (2005). *Pedagogical Conditions for Developing the National Image of the "I" in Preschool Children*: [dissertation]. Rostov-on-Don (in Russ.).
12. Wu Zijing (2022). Fairy Tales Illustrated by Russian and Chinese Artists of the Second Half of the 20th–Early 21st Century. Problems of Artistic Interpretation of the Text: [dissertation]. St. Petersburg (in Russ.).
13. Umanova, A. I., Mumolina, O. G. & Kryuchkov, E. M. (2024). Interrelation of types of art. In: *History, Theory and Practice of Development of Pedagogical Ideas Considering Modern Educational Trends: Articles and Materials of the II All-Russian Student Scientific and Practical Conference (With International Participation) Dedicated to the Year of the Family (Kolomna, May 21, 2024)*. Kolomna, State University of Social Sciences and Humanities publ., 140–143 (in Russ.).
14. Chistov, P. D., Lazareva, K. L. (2025). Moral Development of Students Through Familiarization with Christmas Traditions by Means of Fine Art. In: *Fine Art at School*, 1, 123–148 (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Витковский Алексей Николаевич (г. Москва) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и народных художественных ремёсел Государственного университета просвещения; e-mail: suraan@mail.ru

Меркушина Юлия Валерьевна (г. Москва) – заведующий учебной мастерской кафедры рисунка и живописи, заместитель декана по научной работе факультета изобразительного искусства и народных ремёсел Государственного университета просвещения;
e-mail: uiv.merkushina@guppros.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Aleksey N. Vitkovsky (Moscow) – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Department of Design and Folk Arts and Crafts, Federal State University of Education;
e-mail: 8uraan@mail.ru

Yulia V. Merkushina (Moscow) – Head, Workshop in the Department of Drawing and Painting, Deputy Dean, Faculty of Fine Arts and Folk Crafts, Federal State University of Education;
e-mail: uiv.merkushina@guppros.ru

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-4-61-71

РОЛЬ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Гадалова Н. М.

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: gadalova@herzen.spb.ru*

Поступила в редакцию 02.07.2025

После доработки 15.09.2025

Принята к публикации 26.09.2025

Аннотация

Цель статьи. Рассмотреть роль проектно-исследовательской подготовки бакалавров по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности», раскрыть её значение в рамках деятельностного подхода и предложить практические пути её внедрения в образовательный процесс для формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций.

Методология и методы. В исследовании применялись ключевые методологические подходы: *деятельностный* как основа организации проектно-исследовательской деятельности, *системный* для анализа её места в образовательном процессе, *компетентностный* для оценки формирования профессиональных умений и *праксиологический* для связи теории с практикой. Использовались методы теоретического анализа литературы, обобщения педагогического опыта, наблюдения за реализацией студенческих проектов и качественного анализа результатов, что обеспечило научную обоснованность выводов.

Результаты. В результате проведённого исследования достигнута поставленная цель по определению роли проектно-исследовательской подготовки бакалавров по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности». Теоретически обоснована и раскрыта значимость данной подготовки в рамках деятельностного подхода. Разработаны и представлены практические пути внедрения проектно-исследовательской деятельности в образовательный процесс, включающие модульный принцип построения дисциплин, разнообразные формы проектно-исследовательской деятельности и критериальную систему оценивания, направленные на формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании роли проектно-исследовательской подготовки студентов как инструмента реализации деятельностного подхода. Практическая значимость определяется разработкой рекомендаций по внедрению проектно-исследовательской деятельности в образовательный процесс.

Выводы. Проведённое исследование подтвердило роль проектно-исследовательской подготовки бакалавра в области безопасности жизнедеятельности. Разработанные практические пути внедрения проектно-исследовательской деятельности студентов, включая модульный принцип организации учебных дисциплин и критериальную систему оценивания, обеспечи-

вают формирование профессиональных компетенций в рамках деятельностного подхода. Реализация проектно-исследовательской деятельности в образовательном процессе способствует становлению педагога, способного творчески решать профессиональные задачи и адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, роль проектно-исследовательской деятельности, деятельностный подход, практическая подготовка бакалавров, образование в области безопасности жизнедеятельности, внедрение проектно-исследовательской деятельности

Для цитирования: Гадалова Н. М. Роль проектно-исследовательской деятельности в процессе подготовки бакалавра по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 61–71. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-61-71>

Original research article

THE ROLE OF PROJECT RESEARCH TRAINING BACHELORS IN THE “EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY” PROFILE

N. Gadalo

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation

e-mail: gadalova@herzen.spb.ru

Received by the editorial office 02.07.2025

Revised by the author 15.09.2025

Accepted for publication 26.09.2025

Abstract

Aim. To determine the role of training of bachelors in the “Education in the Field of Life Safety” profile in project research activities, to reveal its significance within the framework of the activity-based approach, and to propose practical ways of its integration into the educational process for developing the competencies.

Methodology. The study applied key methodological approaches: the activity-based approach as the foundation for organizing project-research activity, the systemic approach for analyzing its place in the educational process, the competence-based approach for assessing the formation of professional skills, and the praxiological approach to combine theory with practice. Methods of theoretical analysis of literature, generalization of pedagogical experience, observation of the implementation of student projects, and qualitative analysis of results were used, ensuring the scientific validity of the conclusions.

Results. As a result of the research conducted, the set goal of determining the role of project-research activity in the training of bachelors in the “Education in the Field of Life Safety” profile was achieved. The significance of this activity as a component of bachelor training in the “Education in the Field of Life Safety” profile has been theoretically substantiated and revealed. Practical ways of integrating research activity into the educational process have been developed and presented, including the modular principle of structuring disciplines, diverse forms of research activity, and a criteria-based assessment system aimed at developing the professional competencies of future teachers.

Research implications. The theoretical significance of the research lies in substantiating the role of project-research student training as a tool for implementing an activity-based approach. The practical significance is determined by the development of recommendations for the implementation of project-based research activities in the educational process.

Conclusions. The conducted research confirmed the role of training in project research bachelors in the “Education in the Field of Life Safety” profile. The developed practical integration methods for implementing project-based research activities for students, including a modular approach to organizing academic disciplines and a criteria-based assessment system, ensure the development of professional competencies within an activity-based approach. Implementing project-based research activities in the educational process contributes to the development of teachers capable of creatively solving professional problems and adapting to changing educational conditions.

Keywords: project research activity, role of project research training, activity-based approach, practical training of bachelors, education in the field of life safety, implementation of project-research activities

For citation: Gadalova, N. M. (2025). The Role of Project Research Training Bachelors in the “Education in the Field of Life Safety” Profile. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 61–71. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-61-71>

Введение

Сегодня на разных уровнях образования возрастает роль проектно-исследовательской деятельности обучающихся. Актуальность исследования обусловлена требованиями к качеству образования, современные образовательные стандарты (ФГОС) всех уровней предусматривают обязательное применение проектных и исследовательских **методов обучения** для развития ключевых компетенций. На государственном уровне значимость такой работы подтверждается включением проектно-исследовательской деятельности в приоритеты национального проекта «Образование». Важным нормативным документом стал приказ Минпросвещения РФ от 18.05.2023 г., закрепляющий обязательное вовлечение учащихся в проектную и исследовательскую работу в рамках федеральной программы начального общего образования¹. Обучение проектно-исследовательской деятельности в процессе подготовки бакалавра по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» приобретает ещё большую важность, т. к. будущие учителя должны уметь организовывать эту деятельность.

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (зарегистрирован 12.07.2023 № 74229). URL: <https://clck.ru/3RN5gB> (дата обращения: 10.10.2025).

Научные основы теории и методики формирования проектных исследовательских компетенций бакалавра по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» разрабатывались такими учёными, как В. Ю. Абрамова, С. В. Абрамова, Н. В. Авдеева Е. В. Бояров, А. В. Губарев, М. А. Губарева, М. А. Картавых, А. С. Лысенко, Р. И. Попова, Э. М. Ребко, П. В. Станкевич, А. П. Щербак. Реализация требований ФГОС высшего образования предполагает подготовку бакалавра как активного полноправного субъекта образовательного процесса, где деятельностный подход может выступать как один из основополагающих подходов [14].

Цель статьи – определить роль проектно-исследовательской подготовки бакалавров по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности», раскрыть её значение в рамках деятельностного подхода и предложить практические пути её внедрения в образовательный процесс для формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов.

Задачи исследования:

- раскрыть значение деятельностного подхода в формировании компетенций проектно-исследовательской деятельности студентов;

- предложить практические пути внедрения проектно-исследовательской де-

тельности в образовательный процесс для формирования компетенций у будущих педагогов;

– рассмотреть роль проектно-исследовательской подготовки бакалавра по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности».

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Деятельностный подход в формировании компетенций проектно-исследовательской деятельности студентов

И. А. Колесникова обоснованно считает, что **проектная деятельность** как специфическая форма творчества является универсальным средством развития человека¹. Проектно-исследовательская деятельность более 25 лет неоднократно рассматривалась на Всероссийских научно-практических конференциях «Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика», проводимых на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А. И. Герцена² [1; 2; 5].

В. П. Соломин утверждает, что нашей школе нужен **учитель** «эффективный, компетентный, творческий, обладающий критическим мышлением, способный создавать и осваивать педагогические инновации» [12, с. 20].

П. В. Станкевич представляет **деятельностный подход** как методическое основание подготовки бакалавров педагогического образования, реализация которого предполагает включение обучающихся в различные виды деятельности, такие как педагогическая, методическая научно-исследовательская, культурно-просветительская и другие [13, с. 13].

С. В. Абрамова и Е. Н. Бояров, рассматривая современные тренды образования в области безопасности жизнедеятельности, отдельно выделяют **проектную работу** и считают, что «метод проектов является исследовательским методом» [1, с. 40]. Они считают, что работа над проектом вырабатывает устойчивые интересы, постоянную потребность в творческих поисках, «ибо вне деятельности интересы и потребности не возникают» [1, с. 40]. По их мнению, в основе проектного метода лежит исследовательская и творческая деятельность [1, с. 40].

Проектная деятельность развивает навыки критического мышления. Методические аспекты обучения безопасности жизнедеятельности на основе деятельностного подхода рассматривались в исследовании Э. М. Киселевой [9].

Вопросы организации образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности в общеобразовательном учреждении подверглись всесторонней оценке Р. И. Поповой³.

Деятельностный подход применительно к проектно-исследовательской деятельности уже становился предметом научного анализа в многочисленных работах отечественных и зарубежных исследователей.

На основе результатов исследований таких учёных, как Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн, рассматривавших деятельность через принципы сознательности и активности.

А. В. Завалишин утверждает, что деятельностный подход «обосновывает развитие личностных качеств обучающихся и их практических умений для формирования компетенций в процессе учебно-исследовательской, научно-исследовательской деятельности» [6, с. 10]. Он в своём исследовании делает заключение, что

¹ Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская П. М. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений. М.: Академия, 2007. 288 с.

² Жиркова З. С. Основы проектной деятельности. Методы проектной деятельности: учебное пособие для бакалавров высш. учеб. заведений. СПб.: Научные технологии, 2023. С. 3.

³ Попова Р. И. Организация образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности в общеобразовательном учреждении: учебно-методическое пособие. СПб.: Медиапапир. 2025. 134 с.

«**деятельностный подход** в педагогике является одной из ключевых концепций в современном образовании, основанном на идее, что всё обучение должно быть построено вокруг активной деятельности обучающихся. Такой подход ориентирован на то, чтобы обучающиеся активно взаимодействовали с окружающей средой, решая практические задачи и применяя полученные знания на практике» [6, с. 10].

А. Н. Волкова считает, что «**проектно-исследовательская деятельность** обучающихся – вид учебно-познавательной деятельности, интегрирующий в себе проектный и исследовательский компоненты, ведущей составляющих которых выступает проектирование учебных и квазипрофессиональных и профессиональных объектов, каждый этап сопровождается исследованием, самостоятельным поиском субъективно и объективно новых знаний как об объекте проектирования, так и способах решения проектных задач» [4, с. 4].

А. Н. Рыжов выделяет три ключевых принципа **деятельностного подхода**: инициативность, самостоятельность и ответственность. В качестве основных характеристик данного подхода автор рассматривает: способность формулировать вопросы и находить ответы, вариативность в выборе способов деятельности, критичность мышления и собственную позицию, умение выявлять и решать педагогические проблемы, владение проектными технологиями в обучении. Именно эта система взглядов на организацию обучения легла в основу современного понимания деятельностного подхода в образовании [11].

А. В. Хуторской считает, что «**ядром деятельностного подхода** в образовании является такой: от деятельности обучаемого к внутренним личностным приращениям и от них – к освоению культурно-исторических достижений» [10, с. 24]. В парадигме предложенного подхода деятельность трактуется через три взаимосвязанных компонента: 1) репродуктивное усвоение знаний, 2) самостоятельное

добывание знаний, 3) создание собственных образовательных продуктов. Особую роль играет рефлексивная деятельность, позволяющая анализировать результаты, осмысливать процесс обучения и корректировать дальнейшую образовательную траекторию [14].

А. В. Купавцев утверждает, что именно в деятельности развивается психика, формируются профессиональные навыки и способности к осознанному выбору жизненных стратегий. Деятельностный подход трансформирует обучаемого из пассивного объекта в активного субъекта образования через механизмы целеполагания [10, с. 25].

Деятельностный подход рассматривает обучение как активный процесс, в котором учащиеся не просто усваивают готовые знания, а самостоятельно открывают их через исследовательскую работу, анализ и творческое осмысление. В центре такого обучения находится решение реальных задач, требующих не только предметных знаний, но и развитых коммуникативных навыков, поскольку большинство проблем предполагает коллективное обсуждение и совместный поиск решений [7; 9].

Следовательно, образовательный процесс организуется как система взаимосвязанных видов деятельности, где теоретические знания естественным образом применяются на практике. Такой подход формирует у обучающихся способность критически мыслить, творчески подходить к решению проблем и эффективно взаимодействовать с другими обучающимися, что составляет основу современных образовательных стандартов.

**Практические пути внедрения
проектно-исследовательской
деятельности будущих педагогов
в образовательный процесс
для формирования
профессиональных компетенций**

Проектно-исследовательская деятельность занимает центральное место в подготовке бакалавра по профилю

«Образования в области безопасности жизнедеятельности», формируя их компетенции через полный цикл научной работы. Обучающиеся самостоятельно определяют проблемное поле, планируют и проводят исследования, анализируют полученные данные, представляют результаты и проводят рефлексию своей деятельности. При этом преподаватель выступает не как источник готовых знаний, а как организатор образовательной среды, методист и консультант, который направляет исследовательский процесс, оказывает индивидуальную поддержку и оценивает работы по чётким критериям.

На основе системы критериев для классификации проектов, предложенной Е. С. Полат, с учётом доминирующей деятельности и предметной области безопасности жизнедеятельности, нами было выделено многообразие **форм** проектно-исследовательской деятельности, представленных в материалах таблицы 1, каждая из которых имеет специфические цели, задачи и результаты¹. В зависимости от профессионального контекста, это могут быть как фундаментальные исследования теоретических основ безопасности, так и прикладные разработки учебных материалов или анализ конкретных педагогических ситуаций. Вариативность подходов позволяет будущим учителям-предметникам осваивать разные аспекты профессиональной деятельности.

Ключевое значение имеет практико-ориентированный характер проектов, который обеспечивает непосредственную связь между академическими знаниями и их применением в реальных образовательных условиях. Обучающиеся не только изучают методики обучения безопасности жизнедеятельности, но и сразу апробируют их в ходе руководства школьными проектами или разработки учебных материалов. Такой подход способствует формированию целостного

профессионального мышления и готовности к педагогической деятельности.

Проектно-исследовательская подготовка бакалавров способствует переходу от рецептивной к продуктивной образовательной позиции, развивая одновременно предметные и методические компетенции бакалавра по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога²

Осуществление проектно-исследовательской подготовки представляет собой последовательность взаимосвязанных этапов.

Актуализация и планирование начинается с идентификации актуальной проблемы на стыке личных интересов и общественных потребностей, что приводит к формулированию цели и задач исследования. Параллельно осуществляется анализ научной литературы и нормативной базы, а также разрабатывается программа исследования, включающая выбор теоретических и эмпирических методов;

Эмпирическая реализация и анализ: на этом этапе проводится сбор эмпирических данных с помощью разработанного инструментария (анкеты, тесты, пр.). Полученная информация подвергается систематизации, статистической обработке и содержательной интерпретации для получения выводов, отвечающих на поставленные исследовательские вопросы.

Оформление, презентация и рефлексия: заключительный этап включает оформление работы в соответствии с требованиями, её публичную защиту и критическое осмысление проделанного пути. Рефлексия направлена на оценку

¹ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

² Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553 (дата обращения: 10.10.2025).

Таблица 1 / Table 1

Формы проектно-исследовательской деятельности в подготовке бакалавра по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» / Forms of project research activities in teaching bachelors in the field of “Education in the field of life safety”

Формы проектно-исследовательской деятельности	Цель	Примеры тем	Методы исследования	Результаты
Фундаментальное исследование	Исследование теоретических основ безопасности	– Разработка теоретических основ безопасного поведения в ЧС. – Анализ теорий риска и их применения в БЖД	– Анализ литературы. – Разработка понятийного аппарата – Теоретическое моделирование	– Разработка новых подходов к преподаванию. – Обоснование новых методик управления рисками
Прикладное исследование	Решение практических задач в организации БЖ	– Разработка и тестирование средств индивидуальной защиты. – Исследование методов эвакуации из зданий	– Анализ реальных ситуаций – Эксперименты. – Практические исследования. – Моделирование ситуаций	– Практическое руководство. – Рекомендации для обучающихся и образовательных учреждений
Экспериментальный проект	Проверка гипотез и внедрение инноваций в процесс обеспечения БЖ	– Оценка эффективности тренингов по эвакуации. – Изучение поведения людей в условиях угроз	– Полевые исследования. – Лабораторные эксперименты	– Экспериментальные данные. – Выводы по гипотезам. – Рекомендации по применению полученных данных
Проектная работа	Разработка новых программ, технологий и методик	– Создание интерактивных обучающих модулей по БЖ. – Разработка учебного пособия по действиям при ЧС	– Метод проектов. – Тестирование разработанных решений	– Готовые образовательные продукты (учебники, пособия, программы). – Внедрение инноваций в учебный процесс
Социологические исследования	Анализ общественного восприятия вопросов безопасности	– Изучение восприятия риска среди школьников. – Оценка уровня знаний БЖ среди учителей	– Анкетирование. – Социологические опросы	– Статистические данные о восприятии безопасности различными группами населения
Педагогические исследования	Анализ и развитие методов преподавания БЖ	– Изучение эффективности использования интерактивных методов в преподавании БЖ	– Педагогический эксперимент. – Анкетирование обучающихся	– Повышение качества преподавания. – Новые методики обучения по БЖ

Источник: составлено авторами.

эффективности применённых методов, личных академических приобретений и потенциала внедрения результатов в практику [5].

Определив формы и этапы проектно-исследовательской деятельности, становится возможным формулирование практических рекомендаций по интеграции проектно-исследовательской деятельности в образовательный процесс по подготовке бакалавра по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности». Основным предложением является модульное построение учебных дисциплин, теоретическое содержание которых подкрепляется сквозными исследовательскими заданиями с учётом междисциплинарного контекста. Примерами такой практической интеграции может быть проект системы оповещения населения для конкретного муниципального образования в рамках изучения дисциплины «Чрезвычайные ситуации природного характера», проект по экологической обстановке региона с разработкой учебных материалов для школьников при изучении дисциплин «Методика обучения безопасности жизнедеятельности» и «Экологическая безопасность».

Критерием эффективности предлагаемых мер является система оценивания, ориентированная на анализ процесса и результата проектно-исследовательской деятельности. Рекомендуется использовать балльно-рейтинговую систему, учитывающую не только итоговый продукт (отчёт, презентацию, макет), но и такие параметры, как обоснованность выбранной методологии, качество коллективной работы и рефлексия проделанного пути. Таким образом, внедрение форм проектно-исследовательской деятельности при соблюдении указанных рекомендаций позволяет существенно повысить качество подготовки бакалавра, обеспечивая готовность к решению практических задач в сфере безопасности жизнедеятельности.

Роль проектно-исследовательской подготовки бакалавров по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности»

Проектно-исследовательская деятельность выступает системообразующим элементом в подготовке бакалавра по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности», обеспечивая комплексное формирование их профессиональной компетентности. Реализация проектно-исследовательской деятельности позволяет не только сформировать у обучающихся готовность к решению конкретных профессиональных задач, но и заложить основы для их последующего непрерывного профессионального роста и адаптации к динамично изменяющимся условиям образовательной практики в предметной области безопасности жизнедеятельности.

Роль проектно-исследовательской деятельности проявляется в нескольких направлениях, среди которых особенно значимы следующие: формирование системного мышления, реализация деятельностного подхода, развитие профессиональных компетенций педагога, а также практико-ориентированная интеграция знаний из смежных областей.

Формирование системного мышления. Проектно-исследовательская деятельность играет основополагающую роль в формировании у будущего педагога предметной области безопасности жизнедеятельности системного аналитического мышления, необходимого для комплексной оценки рисков и угроз. В процессе работы над проектом, например, таким как разработка плана безопасности для образовательной организации или анализ причин травматизма в школьной среде, обучающийся не просто суммирует факты, а выявляет причинно-следственные связи, прогнозирует развитие событий и оценивает эффективность предлагаемых решений. Этот опыт позволяет перейти от фрагментарного ус-

воения дисциплин к целостному восприятию предметной области.

Реализация деятельностного подхода. Проектно-исследовательская деятельность служит механизмом реализации деятельностного подхода в подготовке бакалавра, обеспечивая переход от пассивного усвоения теоретических знаний к их активному применению. В отличие от традиционных методов обучения проектно-исследовательская деятельность направлена на самостоятельный поиск и усвоение знаний и конструирование решения проблем. Например, задание на исследование эффективности различных методов пропаганды здорового образа жизни среди подростков требует от обучающегося не только знания теоретических основ, но и практических навыков проведения опросов, обработки данных и разработки конкретных рекомендаций, тем самым формируя готовность к будущей профессиональной деятельности.

Развитие профессионально-педагогических компетенций. Интеграция проектно-исследовательской деятельности в образовательный процесс напрямую способствует формированию профессиональных компетенций, включающие следующие компоненты:

- проектный – способность разрабатывать учебные программы, сценарии занятий и профилактические мероприятия;
- исследовательский – умение анализировать педагогический опыт и оценивать эффективность образовательных технологий;
- коммуникативный – навыки взаимодействия с аудиторией, ведения дискуссий по вопросам безопасности жизнедеятельности.

Защита подготовленного проекта перед комиссией и сокурсниками моделирует будущую профессиональную ситуацию, такую как выступление на педагогическом совете или проведение родительского собрания, что способствует развитию уверенности и риторических навыков.

Практико-ориентированная интеграция знаний из смежных областей.

Проектно-исследовательская деятельность выступает в качестве инструмента интеграции знаний из различных дисциплин учебного плана, создавая условия для междисциплинарного подхода в обучении. Подготовка бакалавра по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» включает освоение знаний из медицины, экологии, химии, физики, биологии, права, психологии и педагогики.

Выполнение исследовательского проекта, например «Психологическая безопасность в чрезвычайных ситуациях», заставляет обучающегося синтезировать знания из разных дисциплин, выстраивая их в единую систему. Такой подход не только углубляет понимание предметной области, но и готовит будущего бакалавра к решению сложных, многоплановых задач, с которыми он столкнется в реальной педагогической практике.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволило достичь поставленных задач и получить следующие выводы. В ходе работы было выявлено значение деятельностного подхода в формировании компетенций проектно-исследовательской деятельности. Установлено, что данный подход трансформирует обучающегося из пассивного получателя знаний в активного субъекта образовательного процесса, обеспечивая развитие критического мышления, исследовательских навыков и способности к самостоятельному решению профессиональных задач.

Разработаны практические пути интеграции проектно-исследовательской деятельности в образовательный процесс, включающие модульное построение учебных дисциплин со сквозными исследовательскими заданиями, внедрение разнообразных форм проектной деятельности (от фундаментальных исследований до прикладных разработок) и

использование критериальной системы оценивания, учитывающей как процесс, так и результат проектно-исследовательской деятельности.

Определена роль проектно-исследовательской подготовки бакалавров по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности», которая проявляется в формировании системного профессионального мышления, раз-

витии профессионально-педагогических компетенций и обеспечении практико-ориентированной интеграции знаний из смежных областей. Реализация проектно-исследовательской деятельности создаёт условия для подготовки конкурентоспособного специалиста, способного к эффективному решению профессиональных задач в динамично изменяющихся условиях образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова С. В., Бояров Е. Н. Современные тренды образования в области безопасности жизнедеятельности в эпоху цифровизации // 30 лет становлению и развитию образования в области безопасности жизнедеятельности: Материалы научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 17 ноября 2021 года). Казань: Бук, 2021. С. 35–43.
2. Абрамова С. В. Теория и практика подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности: монография. СПб: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. 2014. 200 с.
3. Вилейто Т. В., Ребко Э. М. Реализация исследовательской деятельности бакалаврами образования в области безопасности жизнедеятельности // Мир науки, культуры и образования. 2023. № 2. С. 40–43. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-40-43.
4. Волкова А. Н. Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к организации проектно-исследовательской деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2024. 25 с.
5. Гадалова Н. М. Проектно-исследовательская деятельность как составляющая образовательного процесса по подготовке бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика: сборник материалов XXVIII Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 12 ноября 2024 года). Казань: Бук, 2024. С. 75–78.
6. Завалишин А. В. Повышение предметно-профильной подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в процессе внеучебной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. Южно-Сахалинск, 2025. 162 с.
7. Колодезникова С. И., Платонова Р. И. Проектно-исследовательская деятельность студентов-бакалавров в условиях реализации ФГОС 3+ // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2016. № 1 (01). С. 10–15.
8. Киселева Э. М. Методические аспекты обучения безопасности жизнедеятельности на основе деятельностного подхода // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 2. С. 72–75.
9. Липунова О. В., Орлова О. А., Понкратенко Г. Ф. Методические рекомендации по организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся (на примере исследований и проектов по педагогике и психологии). Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ. 2023. 18 с.
10. Приходченко Е. А. Деятельностный подход в обучении // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 2. С. 22–27.
11. Рыжов А. Н. Реализация деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании России (XVIII–XIX вв.) // Наука и школа. 2022. № 6. С. 152–164.
12. Соломин В. П. Векторы совершенствования современного педагогического образования // 30 лет становлению и развитию образования в области безопасности жизнедеятельности: Материалы научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 17 ноября 2021 года). Казань: Бук, 2021. С. 100–102.
13. Станкевич П. В., Абрамова В. Ю., Шангин А. Б. Системно-деятельностный подход как методологическое основание подготовки бакалавров педагогического образования к здоровьесбе-

регающей деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2 (111). С. 13–17. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-13-17.

14. Хохленкова Л. А. Реализация идей деятельностного подхода в высшей школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 2 (35). С.191–193. DOI 10.26140/bgz3-2021-1002-0051.

REFERENCES

1. Abramova, S. V. & Boyarov, E. N. (2021). Modern Trends in Life Safety Education in the Digital Age. In: *30 Years of the Formation and Development of Life Safety Education: Proceedings of the Scientific and Practical Conference (St. Petersburg, November 17, 2021)*. Kazan: Buk publ., pp. 35–43 (in Russ.).
2. Abramova, S. V. (2014). *Theory and Practice of Training Bachelors Studying Education in Life Safety Profile*. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia publ. (in Russ.).
3. Vileito, T. V. & Rebko, E. M. (2023). Implementation of Research Activities by Bachelors Studying Education in Life Safety Profile. In: *The World of Science, Culture and Education*, 2, 40–43. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-40-43 (in Russ.).
4. Volkova, A. N. (2024). *Forming the Readiness of Future Vocational Teachers to Organize Project Based Research Activities*: [dissertation]. Ekaterinburg (in Russ.).
5. Gadalova, N. M. (2024). Project Based Research Activities as a Component of the Educational Process for Training Bachelors of Education In The Field Of Life Safety. In: *Modern education in the field of life safety: theory, methodology, practice: collection of materials from the XXVIII All-Russian scientific and practical conference (St. Petersburg, November 12, 2024)*. Kazan, Buk publ., 75–78 (in Russ.).
6. Zavalishin, A. V. (2025). *Improving the Subject-Specific Training of Bachelors Studying Education in Life Safety Profile in the Process of Extracurricular Activities*: [dissertation]. Yuzhno-Sakhalinsk (in Russ.).
7. Kolodeznikova, S. I. & Platonova, R. I. (2016). Project Research Activities of Bachelor Students in the Context of Implementing the Federal State Educational Standard 3+. In: *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, 1 (01), 10–15 (in Russ.).
8. Kiseleva, E. M. (2014). Methodological Aspects of Life Safety Teaching Based on an Activity-Based Approach. In: *Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences*, 2, 72–75 (in Russ.).
9. Lipunova, O. V., Orlova, O. A. & Ponkratenko, G. F. (2023). Methodological Recommendations for Organizing Research and Project Activities for Students (Based on Research and Projects in Pedagogy and Psychology). Komsomolsk-on-Amur: Amur State University of Humanities and Pedagogy publ. (in Russ.).
10. Prikhodchenko, E. A. (2017). Activity-Based Approach in Learning. In: *Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute*, 2, 22–27 (in Russ.).
11. Ryzhov, A. N. (2022). Implementation of the Activity-Based Approach in Higher Pedagogical Education in Russia (18th–19th Centuries). In: *Science and School*, 6, 152–164 (in Russ.).
12. Solomin, V. P. (2021). Improvement Vectors of Modern Pedagogical Education. In: *30 Years of the Formation and Development of Education in the Field of Life Safety: Proceedings of the Scientific and Practical Conference (St. Petersburg, November 17, 2021)*. Kazan: Buk publ., pp. 100–102 (in Russ.).
13. Stankevich, P. V., Abramova, V. Yu. & Shangin, A. B. (2025). A System-Activity Approach as a Methodological Basis for Teaching Bachelors Studying Education in Life Safety Profile. In: *World of Science, Culture, Education*, 2 (111), 13–17. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-13-17 (in Russ.).
14. Khokhlenkova, L. A. (2021). Implementation of the Ideas Built on the Activity-Based Approach in Higher Education. In: *Baltic Humanitarian Journal*, 2 (35), 191–193. DOI: 10.26140/bgz3-2021-1002-0051 (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гадалова Наталья Михайловна (г. Санкт-Петербург) – аспирант кафедры методики обучения безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена;

ORCID: 0009-0003-8212-4145; e-mail: gadalova@herzen.spb.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Natalia M. Gadalova (St. Petersburg) – Postgraduate Student, Department of Life Safety Education Methods, Herzen State Pedagogical University of Russia;

ORCID: 0009-0003-8212-4145; e-mail: gadalova@herzen.spb.ru

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-4-72-86

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ У БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Калашникова О. А., Рябова Т. В.*

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков

имени Героя Советского Союза А. К. Серова, г. Краснодар, Российская Федерация

** Корреспондирующий автор, e-mail: tryabova_61@mail.ru*

Поступила в редакцию 17.06.2025

После доработки 15.07.2025

Принята к публикации 19.07.2025

Аннотация

Цель статьи – рассмотреть методические аспекты формирования фоновых знаний у будущих военных переводчиков для профессиональной коммуникации по программе дополнительного образования в военном авиационном вузе.

Методология и методы исследования. Наиболее значимыми для исследования стали положения компетентностного, лингвокультурологического, социолингвистического, когнитивного подходов, а также методы системного, семантического и контекстуального анализа. Применялись методы теоретического анализа и синтеза, сравнения и интерпретации, обобщения педагогического опыта.

Результаты. Обоснована важность фоновых знаний для эффективного межкультурного взаимодействия и адекватности перевода в сфере профессиональной коммуникации, что позволяет рассматривать освоение фоновых знаний одной из целей подготовки переводчиков. Уточнено понятие «фоновые знания», которое подразумевает в широком смысле знание реалий действительности участниками коммуникации, а в лингводидактике и переводоведении – лексику с социокультурным компонентом, понимание которой гарантирует общение между представителями разных культур. Предложена классификация фоновых знаний военного переводчика в сфере профессиональной коммуникации, описаны языковые особенности фоновых знаний военного дискурса. Представлена система упражнений для освоения фоновых знаний военными переводчиками и формирования у них необходимых переводческих навыков и умений.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая значимость заключается в том, что проведённое исследование может быть использовано в дальнейшем изучении роли фоновых знаний при подготовке переводчиков другой сферы деятельности. Практическая значимость исследования объясняется внедрением разработанной системы упражнений по формированию фоновых знаний военно-авиационной направленности при создании авторских учебных пособий и в практике преподавания переводческих дисциплин на кафедре иностранных языков Краснодарского высшего военного авиационного училища лётчиков в рамках программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Выводы. Освоение фоновых знаний признаётся важным компонентом подготовки военных переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, а потому должно интегрироваться в

образовательный процесс и использоваться для формирования полилингвальной, поликультурной личности, овладевающей определённым уровнем иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Помимо освоения языковых явлений, для адекватного общения и перевода требуется большое количество внеязыковой информации, так называемых фоновых знаний, среди которых особое внимание следует обратить на языковые реалии, не имеющие точного соответствия в родном языке. В научном сообществе лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их использовать в ситуациях межкультурного взаимодействия называют лингвострановедческой компетенцией. Для методического обеспечения развития этой компетенции у будущих переводчиков были, во-первых, отобраны и описаны наиболее характерные языковые особенности военного дискурса и, во-вторых, предложена система упражнений для освоения фоновых знаний военными переводчиками и формирования у них необходимых переводческих навыков и умений. Полагаем, что проделанная работа будет способствовать повышению эффективности учебно-воспитательного процесса по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Ключевые слова: профессиональная языковая подготовка, военные переводчики, лингвострановедческие реалии, фоновые знания, межкультурная коммуникация, система упражнений

Для цитирования: Калашникова О. А., Рябова Т. В. Методические аспекты формирования фоновых знаний у будущих военных переводчиков в рамках дополнительного образования // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 72–86. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-72-86>

Original research article

METHODOLOGICAL ASPECTS OF BACKGROUND KNOWLEDGE FORMATION IN FUTURE MILITARY TRANSLATORS THROUGH SUPPLEMENTARY EDUCATION

O. Kalashnikova, T. Ryabova*

*Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A. K. Serov,
Krasnodar, Russian Federation*

** Corresponding author, e-mail: tryabova_61@mail.ru*

Received by the editorial office 17.06.2025

Revised by the author 15.07.2025

Accepted for publication 19.07.2025

Abstract

Aim. To determine the place and role of background knowledge in the language training of translators in the field of professional communication through the program of supplementary education at a military aviation university.

Methodology. The works of domestic and foreign scientists in the field of cultural studies, linguoculturology, sociolinguistics, linguistics and methods of teaching foreign languages were used as a theoretical base. The provisions of competence-based, linguo-cultural, sociolinguistic, and cognitive approaches, as well as methods of systemic, semantic, and contextual analysis, have become the most significant for the study. Methods of theoretical analysis and synthesis, comparison and interpretation, generalization of pedagogical experience were used.

Results. The importance of background knowledge for effective intercultural interaction and adequacy of translation in the field of professional communication is justified, which makes it possible

to consider mastering background knowledge as one of the objectives of training translators. The concept of “background knowledge” has been clarified, which implies in a broad sense knowledge of realities of communication participants, and in linguo-didactics and translation studies – vocabulary with sociocultural component, the understanding of which guarantees communication between representatives of different cultures. The classification of background knowledge of a military translator in the field of professional communication is proposed; the language features of the background knowledge of military discourse are described. A system of exercises for the development of background knowledge by military translators and the formation of the necessary translation skills and abilities in them is presented.

Research implications. The results obtained can be used in further study of the role of background knowledge in the preparation of translators for another field of activity. The practical significance of the study is explained by the implementation of the developed system of exercises for the formation of background knowledge of military aviation orientation in the creation of original teaching aids and in the practice of teaching translation disciplines at the Department of Foreign Languages, Air Force Institute for Pilots as part of the program of additional education “Translator in the field of professional communication”.

Conclusions. Mastering background knowledge is recognized as an important component of training military interpreters in the field of professional communication, and therefore should be integrated into the educational process and used to form a multilingual, multicultural personality that forms a certain level of foreign-language professional communicative competence. In addition to mastering language phenomena, adequate communication and translation requires a large amount of non-language information, the so-called background knowledge, among which special attention should be paid to language realities that do not have an exact correspondence in their native language. In the scientific community, lexical units with national-cultural semantics and the ability to use them in situations of intercultural interaction are called linguistic competence. To provide methodological support for the development of this competence in future translators, firstly, the most characteristic linguistic features of military discourse were selected and described and, secondly, a system of exercises was proposed for mastering background knowledge by military translators and developing the necessary translation skills and abilities. The study done will contribute to increasing the effectiveness of the educational process in the additional education program “Translator in the field of professional communication.”

Keywords: professional language training, military translators / interpreters, linguistic and cultural realities, background knowledge, cross-cultural communication, exercise system

For citation: Kalashnikova, O. A. & Ryabova, T. V. (2025). Methodological Aspects of Background Knowledge Formation in Future Military Translators Through Supplementary Education. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 72–86. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-72-86>

Введение

Требования к переводчику в современных условиях достаточно высоки: это связано с потребностью качественно и оперативно осуществлять информационное обеспечение служебной деятельности, используя знание иностранного языка, с необходимостью получения информации из разноформатных источников и, как следствие, расширением мультимедийного пространства в целом. В военном авиационном вузе подготовка переводчиков в сфере профессиональной коммуникации является одной из важных целей образовательной деятельности.

Как показывает опыт практической работы, эффективность овладения новой дополнительной специальностью зависит не только от того, какие языковые навыки приобретают обучаемые, но также определяется фоновыми знаниями, обуслов-

ленными военной профессией, которые необходимо знать будущему переводчику. Отсутствие таких знаний является причиной трудностей или ошибок в переводе, поскольку у обучающихся не сформировано системное представление о военной культуре страны изучаемого языка и, как следствие, о речевой культуре военного социума. Несомненно, проблема фоновых знаний в обучении будущих переводчиков должна стать предметом научного исследования с последующим применением его результатов в педагогической практике.

Вместе с тем, анализ научной литературы по данной теме показывает отсутствие исследований, посвящённых описанию фоновых знаний переводчика в сфере военно-профессиональной коммуникации и методике их обучения. Таким образом, недостаточная степень изученности проблемы фоновых знаний военно-профессиональной направленности, с одной стороны, и необходимость в разработке методики обучения переводчиков на их основе в военном вузе, с другой стороны, определяют актуальность настоящей работы.

Учитывая комплексный характер исследования, в качестве его методологической основы выбраны положения лингвокультурологического, социолингвистического, компетентностного, когнитивного подходов, а также методы системного, семантического и контекстуального анализа. Лингвокультурологический подход позволил обосновать роль языка как феномена англоязычной культуры с присущим ей менталитетом, рассматривая их взаимодействие в единой целостности. Социолингвистический подход послужил основанием трактовать язык как средство речевого взаимодействия профессионального военного сообщества и описать его основные признаки. Компетентностный подход учитывался для определения содержания фоновых знаний военного переводчика с учётом составных компонентов коммуникатив-

ной компетенции. Когнитивный подход использовался для выяснения закономерностей понимания и усвоения фоновых знаний в образовательном процессе.

Метод системного анализа позволил комплексно рассмотреть фоновые знания военного переводчика, описать их типологию, содержание и структуру. Семантический метод использовался с целью описания содержания фоновых знаний в виде перечня лингвистических единиц профессиональной сферы общения военного специалиста. Контекстуальный анализ применялся в целях уточнения перевода лексических единиц и выражений, относящихся к безэквивалентной лексике. Помимо этого, в ходе исследования использовались эмпирические методы – метод сплошной выборки тематически-ориентированных языковых единиц и методика количественных подсчётов.

В качестве материала для исследования использованы медиатексты ведущих военно-публицистических и военно-технических изданий США: *Foreign Affairs*¹, *Politico*², *National Interest*³, *Air Force Times*⁴, *Defense News*⁵, *US Airlifters*⁶.

Теоретической базой исследования стали научные труды отечественных и зарубежных учёных по культурологии, лингвокультурологии, социолингвистике, лингвистике и методике преподавания иностранных языков. С позиции культурологического подхода, представителями которого являются М. М. Бахтин [3], М. Н. Скаткин [19], Л. С. Выготский [5], Б. Томалин [25] и другие учёные, фоновые знания рассматриваются в качестве

¹ *Foreign Affairs*. URL: <https://www.foreignaffairs.com> (дата обращения: 10.10.2025).

² *Politico*. URL: <https://www.politico.com> (дата обращения: 10.10.2025).

³ *National Interest*. URL: <https://nationalinterest.org> (дата обращения: 10.10.2025).

⁴ *Air Force Times*. URL: <https://www.airforcetimes.com> (дата обращения: 10.10.2025).

⁵ *Defense News*. URL: <https://www.defensenews.com> (дата обращения: 10.10.2025).

⁶ *US Airlifters*. URL: <https://freemagazines.top/aviation-archive-issue-79-us-airlifters-since-1945-2025> (дата обращения: 10.10.2025).

средства понимания культуры другой национальности, способом осмысления всего ценного как в культуре собственного народа, так и в других культурах. Сторонники лингвокультурологического подхода – Н. Д. Гальскова, И. И. Гез [6], Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров [4], С. Г. Тер-Минасова [20] – рассматривают фоновые знания как часть лингвокультурологической компетенции, как средство выражения национально-культурных особенностей языка и культуры межнационального общения.

В русле данного подхода выполнены исследования Л. А. Ходяковой и А. В. Супруновой [22], где фоновые знания рассматриваются как часть общекультурной компетенции; и Н. Н. Николиной [14], описавшей роль фоновых знаний в условиях межкультурной коммуникации. Социокультурологический подход, основывающийся на изучении речевой культуры в социальной среде социума, нашёл отражение в работах Е. Н. Романовой [15], А. С. Романова, К. В. Шнякиной [16], Д. Аминовой [23], Х. Томас, М. Кавалейро-Кремер [24] и других учёных.

Анализируя военный социум США и особенности его иноязычной речевой культуры, авторы приходят к выводу о том, что в работе переводчика знание этих особенностей играет определяющую роль. Данный тезис получает дальнейшее развитие в исследовании О. А. Калашниковой [10], посвящённом рассмотрению социокультурной компетенции переводчика в сфере профессиональной коммуникации как цели обучения в военном авиационном вузе.

О роли фоновых знаний в деятельности переводчика также свидетельствуют работы Т. А. Алиевой, Э. Е. Мухаметшиной [1], Г. В. Балашовой [2] и других исследователей. Большинство исследователей признают перевод способом межкультурной коммуникации, что ставит под сомнение В. В. Сдобников [18], утверждая, что в чистом виде перевод нельзя признать таковым. Однако автор не

отрицает, что переводчик должен сделать текст максимально понятным получателю перевода и позволить ему выполнить определённую предметную деятельность, даже при наличии культурно-специфических элементов.

Данная статья посвящена проблеме изучения фоновых знаний в подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в военном авиационном вузе.

В задачи исследования входит:

- 1) уточнение понятия «фоновые знания» и их классификация;
- 2) описание языковых особенностей фоновых знаний военного переводчика в сфере профессиональной коммуникации;
- 3) обоснование системы упражнений для освоения фоновых знаний военными переводчиками и формирования у них необходимых переводческих навыков и умений.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Фоновые знания и их классификация

Определение фоновых знаний в научной литературе является дискуссионным. О. С. Ахманова¹ определяет их как «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» Л. Л. Нелюбин² считает, что фоновые знания могут включать «контекст, либо невербальный контекст, либо проекцию ранее воспринятого вербального контекста на настоящий случай». Фонозные знания, по Э. Г. Азимову и А. Н. Шукину³, представляют собой «знания, характерные для говорящих на данном языке, обеспечивающие речевое общение, в процессе которого эти знания проявляются в виде смысловых

¹ Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. С. 498.

² Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 7-е изд. стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. С. 320.

³ Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 340 с.

ассоциаций и коннотаций, соблюдения норм речевого поведения носителей языка». Несмотря на имеющиеся различия формулировок, авторы признают наличие общих признаков фоновых знаний в виде коммуникативного и когнитивного аспектов, функционирующих взаимосвязанно. В ряде научных работ представлена классификация фоновых знаний, исходя из различных критериев. Классификация, предложенная Е. М. Верещагиным, В. Г. Костомаровым [4] и уточнённая Г. Д. Томахиным [21], систематизирует фоновые знания по сфере распространения на коллективные, социальные и национальные знания.

Е. А. Макарова [13] подходит к описанию фоновых знаний, проецируя их на «культурно-языковую» личность, и выделяет историко-культурные, социокультурные, этнокультурные и семиотические знания. Описанию фоновых знаний также посвящено диссертационное исследование И. Г. Игнатевой [7], в котором автор классифицирует их по семи группам: персоналии (имена собственные), имена собственные (неодушевлённые), терминология, идеологическая составляющая, функциональная составляющая, ассоциативная и событийная составляющие. Разделяя данный подход автора в целом, считаем, что в основу предлагаемой классификации положены разноплановые критерии, а именно, единицы языка и концептуальные признаки, что не позволяет в полной мере составить системное представление о сложной природе фоновых знаний как объекта обучения переводчиков. В данной работе предлагается рассматривать анализируемую проблему с позиции интегративного подхода, опираясь на следующее:

1. Фоновые знания составляют важную часть коммуникативной компетенции переводчика и рассматриваются в качестве цели обучения по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в военном вузе.

2. Фоновые знания имеют многокомпонентную структуру, в которую входит информация лингвистического, лингвокультурологического, социолингвистического и когнитивного плана.

3. Тематика фоновых знаний переводчика в сфере профессиональной коммуникации определяется спецификой основной военной специальности и квалификационными требованиями дополнительной профессии.

4. Источником получения фоновых знаний выступают аутентичные медиатексты электронных изданий США по военно-публицистической и военно-авиационной тематике.

Исходя из вышесказанного предлагается классифицировать фоновые знания переводчика по следующим категориям: общекультурные, национально-культурные, культурно-исторические, социокультурные, служебно-профессиональные.

Общекультурные фоновые знания включают информацию о ценностях мировой культуры, понимание переводчиком значения которых, а также его способность получать, оценивать и оперировать этими знаниями в профессиональной деятельности, делают его цивилизованным человеком.

Национально-культурные фоновые знания выражаются в понимании языковой специфики другого народа, обусловленной национально-культурными факторами, особенностями его менталитета, которые отражаются через призму языка.

Культурно-исторические фоновые знания заключаются в сведениях о наиболее важных культурных и исторических событиях страны изучаемого языка, представлении об их значимости и связи с современностью, понимании духовных и идеологических ценностей другого народа.

Социокультурные фоновые знания представляют знания переводчика о нравственных ценностях и нормах поведения американского военного сообще-

ства как отдельного вида социума, понимание того, как эти ценности и нормы реализуются посредством языка.

Служебно-профессиональные фоновые знания определяются узкопрофессиональной спецификой военной специальности переводчика в виде особенностей терминологического тезауруса, реалий, акронимов и контекстной лексики военно-авиационного профиля.

Принимая вышеописанную классификацию фоновых знаний за основу, можно описать их структуру в виде 4 составных компонентов:

1) *понятийный компонент*, который включает базовые понятия, отражающие идентичность ВВС как вида вооружённых сил США, их структурную организацию, воинские звания, систему подготовки кадров, исторический опыт и участие в современных военных действиях, виды авиационной техники и вооружения;

2) *этический компонент*, который предполагает понимание идеологических, нравственно-этических и духовных принципов, определяющих деятельность ВВС и профессиональную культуру военнослужащих этого вида вооружённых сил;

3) *вербальный компонент*, представленный языковыми единицами, выступающими средствами национально-культурной и социальной номинации, с помощью которых раскрывается специфика функционирования военно-авиационного сообщества в контексте современных геополитических событий;

4) *стратегический компонент*, который основан на знании переводчиком приёмов перевода фоновой лексики с учётом предшествующего переводческого опыта и использования вспомогательных технических средств.

Языковые особенности фоновых знаний военного дискурса

Лингвистический анализ медиатекстов военно-публицистического и военнотехнического подстилей письменной

речи позволил выявить наиболее характерные и частотные языковые особенности, знание которых необходимо в работе переводчика в военно-авиационной сфере. В него входят:

1) языковые реалии [11], обозначающие:

а) веб-ресурсы: *Foreign Affairs, Politico, National Interest, Defense One, Air Force Times*;

б) компании, производящие авиационную технику и вооружение: *Northrop Grumman, Raytheon, Lockheed Martin, Textron Aviation, Inc.*;

в) должности и звания в ВВС США: *Secretary of the US AF* – министр ВВС США, *General of the US AF* – генерал ВВС США (высшая должность), *Air Force Chief of Staff* – начальник штаба ВВС;

2) топонимы:

а) культурно-исторические: *Pearl Harbor* – военно-морская база США на Гавайских островах, атакованная Японией в 1941 г.; *Midway* – место морского сражения в Тихом океане между США и Японией в год второй мировой войны; *The Gulf of America* – Американский залив (переименованный Трампом Мексиканский залив);

б) военно-географические: *Cape Canaveral* – мыс Канаверал (центр проведения космических исследований и запуска кораблей); *Houston* – место расположения Космического центра НАСА; *Edwards* – крупнейшая авиабаза США; *Nellis* – центр подготовки лётчиков-истребителей;

3) антропонимы: *Daniel “Chappie” James, Jr.* – первый лётчик-истребитель афроамериканец в звании генерала; *Doolittle Raiders* – участники авиарейда на Японию в 1942 г. под командованием подполковника ВС США Джимми Дулиттл; *The Tuskegee Airmen* – первая группа афроамериканских пилотов из Таскиги периода второй мировой войны;

4) онимы:

а) названия военных операций: *Anaconda* – «Анаконда» (операция США в Афганистане); *Enduring Freedom* – «Несо-

крушимая свобода» (военные мероприятия США в ответ на террористические акты 11 сентября 2001 г.); *Freedom's Sentinel* – операция «Страж свободы» против терроризма;

б) названия военных учений: *Freedom Flag* – «Флаг свободы» (учения ВВС США и Южной Кореи, проходящие два раза в год); *Red Flag* – учения ВВС США «Красный флаг» по отработке боевой готовности и ведения воздушного боя; *Air Defender* – «Воздушный защитник» (ежегодные военно-воздушные учения США и стран НАТО);

5) метафорическая лексика, выражающая:

а) военно-политические объединения: *Axis of Resistance* – ось сопротивления (антиизраильская и антизападная политическая и военная коалиция во главе с Ираном); *Collective West* – коллективный Запад (западные страны с общими геополитическими интересами); *Global South* – глобальный Юг (страны Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока, стремящиеся проводить самостоятельную политику);

б) актуальные международные события: *trade war* – торговая война; *mineral diplomacy* – дипломатия сделки по полезным ископаемым между США и Украиной; *deal of the century* – сделка века (заключение мира между Россией и Украиной);

в) названия авиационной техники: *the flying White House* = *Air Force One* – самолёт для обслуживания президента США (Boeing VC-25); *the Flying Pencil* – грузовой самолёт C-26; *the Black Jet* – засекреченный реактивный самолёт F-117;

г) названия авиационных групп: *the Leap Frogs* – парашютная группа ВМС США; *Red Tails* – лётчики-истребители, сопровождавшие бомбардировщики во время второй мировой войны; *Blue Angels* – пилотажная группа ВВС США;

д) названия систем вооружения: *Golden Dome* – «Золотой купол» (система ПРО США); *Aegis* – «Щит» (корабельная систе-

ма ПВО); *Dark Eagle* – «Тёмный орёл» (гиперзвуковая ракета);

6) аббревиатуры:

а) политические: *AUKUS* (Australia, United Kingdom, United States) – трёхсторонний альянс Австралии, Великобритании и США; *QUAD* (Quadrilateral Security Dialogue) – четырёхсторонний альянс Индии, Австралии, Японии, США; *NPT* (Non-Proliferation Treaty) – Договор о нераспространении ядерного оружия;

б) военные: *WMD* – Weapons of Mass Destruction – оружие массового поражения; *DEW* – Directed Energy Weapons – лазерное оружие; *AOC* – Air Operations Center – Центр управления воздушными операциями;

в) технические: *RCV* – remotely controlled vehicle – дистанционно управляемый летательный аппарат; *VTOL* – Vertical Takeoff and Landing – вертикальный взлёт и посадка; *FPV* – first person view – с функцией вида от первого лица;

7) сленг: *hit the silk* – совершать прыжок с парашютом; *brush the bushes* – лететь низко над землёй; *go to the movies* – участвовать в воздушном бою;

8) неологизмы: *boneyard* – свалка авиатехники (о самолётах F-16, передаваемых Украине); *low-collateral counter-drone* – дрон избирательного применения; *air-power trap* – воздушная ловушка (невозможность авиации выполнить поставленные цели, приводящая к эскалации конфликта).

Методические аспекты формирования фоновых знаний при языковой подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации

Формирование фоновых знаний у переводчика – сложный процесс, имеющий междисциплинарную основу, где должны учитываться не только лингвистические, социолингвистические, но также психологические и педагогические факторы, поскольку само понятие «знания» относится к области когнитивной деятельности обучаемых. Разделяя мнение

С. Н. Костроминой и Д. С. Гнедых о том, что знания не тождественны понятию «информация», а являются результатом «активной мыслительной переработки, структурирования и применения получаемых сведений» [12], считаем возможным рассматривать познавательные действия по овладению и оперированию языковым материалом, который эти знания вербализует, в составе стратегического компонента фоновых знаний переводчика. Основными из них выступают: определение категориальной или родовидовой принадлежности понятий, установление причинно-следственных отношений, сравнительно-сопоставительные, классификационные и ассоциативные действия.

Основой для формирования и развития переводческих навыков и умений может быть специально разработанная система упражнений, направленных на обучение переводу языковых средств, относящихся к фоновой экстралингвистической информации.

В зависимости от этапа обучения переводческой деятельности от обучающегося ожидают разную степень владения фоновой лексикой. На начальном этапе предполагается узнавание лексем с социокультурным компонентом в речи, восприятие их на уровне понятия; на среднем этапе обучающийся уже должен иметь представление об обозначаемых фоновой лексикой предметах и явлениях и использовать эти лексемы в речи на уровне репродукции; на продвинутом этапе – включать их в активную коммуникацию. По нашему убеждению, именно постепенное расширение фоновых знаний и формирование устойчивых речевых и лингвострановедческих навыков и умений через систему методически отобранного и организованного языкового материала позволит добиваться адекватного перевода иноязычного текста без потери общего смысла и дополнительных коннотаций.

С методической точки зрения усвоению определённого объёма фоновых

знаний военно-прикладного характера и формирование умений их применять в ситуациях межкультурного профессионального взаимодействия может способствовать система упражнений, которые логично разделить на подготовительные и собственно переводческие.

В *подготовительных упражнениях* акцент делается на знакомство и первичное закрепление вводимого материала с последующим более прочным его закреплением в памяти обучающегося, а также на отработку элементов переводческих операций на несложном коротком тексте. Эти упражнения могут носить коммуникативный характер, быть устными (со зрительной опорой) и письменными, выполняться самостоятельно или с помощью технических средств обучения, например, в лингафонном кабинете. К ним можно отнести:

- упражнения на уточнение семантики фоновой лексики и выполнение самостоятельных операций (поиск соответствующих эквивалентов, синонимов; перевод отдельных слов, словосочетаний и предложений с иностранного на русский язык и с русского языка на иностранный);

- упражнения на перевод распространённых групп слов или развёрнутых сочетаний в убыстрённом темпе;

- перевод-диктант,

- упражнения в трансформации;

- реферирование небольшого текста;

- синхронный перевод развёрнутых словосочетаний;

- синхронный двусторонний перевод текста и т. п.

Собственно переводческие упражнения на освоение фоновой лексики ничем не отличаются от упражнений для лексических единиц без социокультурного компонента и должны имитировать характер и условия работы переводчика в реальных профессионально значимых ситуациях (на военных учениях, в штабе, в учебном заведении, радиообмен в полёте). К ним можно отнести зритель-

но-устный перевод связного текста, абзацно-фразовый перевод, двусторонний перевод, перевод с листа, синхронный перевод, зрительно-письменный перевод.

Данные упражнения следует рассматривать как компонент единой системы упражнений по обучению переводу, учитывая особенности военно-публицистических и военно-технических текстов. Приведём примеры некоторых подготовительных упражнений из авторских учебных пособий [8; 9].

Ex. 1. Write the full names of abbreviations.

EU, SCO, BRICS, CSTO, AUKUS, QUAD, OSCE

Ex. 2.A. Write the names of international organizations as abbreviations.

Organization for Security and Cooperation in Europe, International Committee of the Red Cross, Association of Southeast Asian Nations, *Organization of the Petroleum Exporting Countries*, International Criminal Police Organization.

B. Translate in writing.

Совет безопасности ООН, Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе, Европейский союз; большая двадцатка; министерство обороны США, посольство Великобритании, штаб-квартира НАТО.

Ex. 3. A. Tick toponyms that are transliterated.

United States, Australia, Libya, China, Montenegro, Macedonia, India, New Zealand, Syria, Afghanistan, Malaysia, United Kingdom, Israel, Iraq, Japan, Wales, Cyprus.

B. Consult the dictionary to translate toponyms in writing.

Ближний Восток, Алжир, Германия, Швеция, Объединённые Арабские Эмираты, Кипр, Тихоокеанский регион, Средиземное море, Персидский залив.

Ex. 4. Match personalities with their positions.

- | | |
|---------------|--------------------------------------|
| 1. Mark Rutte | a) UK Secretary of State for Defense |
| 2. JD Vance | b) US Secretary of Defense |

- | | |
|---------------------|---|
| 3. Marco Rubio | c) US Secretary of State |
| 4. Vasily Nebenzya | d) UN Secretary General |
| 5. John Healey | e) Permanent Representative of the RF to the UN |
| 6. Pete Hegseth | f) NATO Secretary General |
| 7. Keir Starmer | g) US Vice President |
| 8. António Guterres | h) UK Prime Minister |

Ex. 5. Translate the sentence into Russian. Comment on the underlined words.

National security adviser Mike Waltz, whose reputation was dinged during the first round of “Signalgate,” is starting to look like a paragon of statesmanship next to Hegseth.

При переводе предложения из последнего упражнения получится: *Советник по национальной безопасности Майк Уолтц, репутация которого пострадала при первичном разбирательстве «Сигналгейта», становится похожим на образец государственного деятеля по сравнению с Хегсетом*. Для перевода этого предложения, заимствованного из военно-публицистического текста «Should Trump Fire Pete Hegseth? Absolutely not!», от переводчика требуется не только хорошее знание иностранного и родного языка, но также умения понимать контекст описываемых событий, способность подбирать аналоги безэквивалентной лексики, проявляя общую эрудицию. Переводящий, помимо должностей названных лиц (Майк Уолтц – бывший советник по национальной безопасности, Хегсет – министр обороны США), должен знать о политическом скандале с их участием, связанном с утечкой конфиденциальной информации через приложение Signal, что даёт основание переводить неологизм «Signalgate» методом транскрибирования по аналогии с «Уотергейтским скандалом».

Другим примером, подтверждающим необходимость использования фоновых знаний, могут быть задания на перевод заголовков военно-публицистических статей.

Ex. 5. Explain lexical features of article titles. Translate into Russian.

1. Trump refuses to drop '51st state' threat in Oval Office meeting with Carney as Canada PM says "never" – *На встрече в Овальном кабинете с премьер-министром Карни Трамп настаивал на идее сделать Канаду 51 штатом США, на что премьер-министр ответил категорическим отказом.*

Комментируя лексические особенности предложения, обучающиеся должны выделить реалию *Oval Office* – Овальный кабинет (место приёмов зарубежных официальных лиц президентом США), антропонимы *Trump, Carney, Canada PM* – премьер-министр Канады, метафору '51st state' – 51-й штат, т.е. Канада.

2. Kadena Sends 'Message You Can't Ignore' with Huge Elephant Walk – *Кадена посылает сигнал, который нельзя игнорировать, проводя крупномасштабное учение «Походка слона».*

Для перевода данного предложения обучающиеся должны обратиться к справочной литературе, чтобы уточнить, что топоним *Kadena* ассоциируется с авиабазой США на острове Окинава, а оним *Elephant Walk*, дословно переводящийся как «руление большого числа военных самолётов для выполнения совместного полёта», может переводиться как «учение», используя приём обобщения.

Примеры упражнений для развития фоновых знаний при переводе военнотехнических текстов.

Ex. 1. Write the full forms of abbreviations. Consult a dictionary.

UAS, FPV, SAR, RPAS, STOVL, CTOVL

Ex. 2. Check your knowledge of combat vehicles by their names. Group them as UAVs, fighters and helicopters.

Comanche, Euro Hawk, Reaper, Fighting Falcon, Black Hawk, Raptor, Switchblade, Lightning, SuperCobra, Bayraktar, Chinook, Apache, Thunderbolt.

Ex. 3. Odd one out.

1. Raytheon, Boeing, Meta, Lockheed Martin

2. Sentinel, Tomahawk, Stinger, Raider

3. Edwards, Fort Knox, Eglin, Peterson

4. inch, pound, mile, foot

5. numbered AF, wing, flight, company

Ex. 4. Consult a dictionary for underlined words. Translate into Russian.

Boeing previously required "Yankee White" clearances for its VC-25B program engineers, a step above even the Top Secret / Sensitive Compartmented Information (TS/SCI) clearance. – Ранее «Боинг» требовал от своих инженеров по программе VC-25B допуска "Янки Уайт", что на ступень выше даже допуска к совершенно секретной информации (TS/SCI).

Как следует из представленных примеров, для эквивалентности перевода военнотехнических и военнопублицистических текстов обучаемые должны обладать прочными навыками работы со справочной литературой, включая специализированные словари, учебные пособия, энциклопедии [17]. Регулярное использование данных вспомогательных материалов на практических занятиях по письменному переводу и в ходе самостоятельной работы сможет способствовать системному формированию фоновых знаний как неотъемлемого компонента коммуникативной компетенции будущих переводчиков.

Заключение

Геополитические изменения в мире требуют переводчиков разных языков во многих сферах профессиональной деятельности, включая военную авиацию, поэтому во всех вузах Министерства обороны РФ проводится обучение по дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Чтобы подготовить высококлассных специалистов в области военного перевода, необходимо осознание важности не только хороших знаний родного и изучаемого языков, но и формирования коммуникативной компетенции, неотъемлемой частью которой является лингвостра-

новедческий аспект, предполагающий овладение безэквивалентной и фоновой лексикой, национально-культурными реалиями, а также умениями и навыками речевого и неречевого поведения.

Именно системные фоновые знания о вооружённых силах стран НАТО и их военно-воздушных силах, характере современных войн и вооружённых конфликтов, современной военной технике, военно-политических союзах и текущей геополитике, а также об особенностях речевой культуры военного социума позволяют обучающимся достичь взаимопонимания в ситуациях межкультурного взаимодействия и избежать переводческих ошибок.

Принимая во внимание, что фоновые знания – это общие для участников коммуникации сведения об окружающем их мире, применительно к межкультурной коммуникации и проблемам перевода с одного языка на другой наиболее значимыми считаем те из них, которые специфичны для людей определённой страны и рода занятий.

Фоновые знания военного переводчика в сфере профессиональной коммуникации можно классифицировать как общекультурные, национально-культурные, культурно-исторические, социокультурные и служебно-профессиональные.

Лингвистический анализ медиатекстов военно-публицистического и военно-технического подстилей позволил выявить наиболее характерные и частотные языковые особенности, знание которых необходимо в работе переводчика, а именно

языковые реалии, топонимы, антропонимы, онимы, метафорическую лексику, аббревиатуры, сленг и неологизмы.

Для овладения обучающимися фоновыми знаниями требуются специально отобранные учебные материалы, используемые в учебном процессе, и продуманная система упражнений, ориентированная на последовательное формирование необходимых переводческих навыков и умений. Считаем методически целесообразным знакомить будущих переводчиков с реалиями иноязычной культуры и лексикой с культурным компонентом с самого начала обучения в вузе – сначала при обучении иностранному языку по основной образовательной программе, а затем в рамках переводческих дисциплин по дополнительной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

В зависимости от этапа обучения военному переводу следует дифференцированно использовать упражнения разного типа: тренировочные и собственно переводческие. При этом принятая система упражнений должна быть нацелена на формирование переводческих навыков и умений, в частности, перевода языковых средств, относящихся к фоновой экстралингвистической информации.

Перспективы дальнейшего изучения фоновой лексики могут быть связаны с апробацией отдельных элементов исследования при подготовке специалистов по лингвистическому обеспечению военной деятельности в военном вузе, уточнении, дополнением и обновлением содержания обучения и методов преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева Т. Э., Мухаметшина Э. Е. Роль фоновых знаний в подготовке аудиовизуального переводчика // *Terra Linguae: Сборник научных статей*. № 4. Казань: Издательство Казанского университета, 2018. С. 135–138.
2. Балашова Г. В. Формирование фоновых знаний как компонент профессиональной компетенции переводчика на примере изучения истории законодательства Германии // *Вестник университета им. О. Е. Кутафина*. 2017. № 11. С. 18–25.
3. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // *Литературно-критические статьи*. М.: Художественная литература, 1986. С. 473–500.

4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: АСТ, 2021. 576 с.
6. Гальскова Н. Д., Гез И. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
7. Игнатьева И. Г. Вербальные репрезентации фоновых знаний в медиатекстах и способы их передачи в переводе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 12 с.
8. Калашникова О. А. Письменный перевод: Учебное пособие для обучающихся по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Краснодар: КВБАУЛ, 2022. 162 с.
9. Калашникова О. А. Профессионально ориентированный перевод: учебное пособие для обучающихся по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Краснодар: КВБАУЛ, 2019. 198 с.
10. Калашникова О. А. Социокультурная компетенция как цель обучения военного переводчика письменному переводу // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 3 (166). С. 97–105.
11. Копрева Л. Г., Науменко Н. П. Специфика перевода реалий в военной сфере // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 4–1. С. 108–113.
12. Костромина С. Н., Гнедых Д. С. Информация и знание: подходы к пониманию процессов усвоения информации и формированию знаний в обучении // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2015. Т. 5. № 2. С. 5–14.
13. Макарова Е. А. Особенности формирования фоновых знаний студентов в изменяющемся образовательном пространстве // Russian Psychological Journal. 2006. Т. 3. № 4. С. 45–59. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2006.4.4>.
14. Николина Н. Н. Роль фоновых знаний в условиях межкультурной коммуникации // Лингвокультурология. 2017. № 7. С. 99–107.
15. Романова Е. Н. Военная культура и её основные характеристики // Вестник Самарского государственного университета. 2008. № 1 (60). С. 213–218.
16. Романов А. С., Шнякина К. В. Профессиональный образ мира представителя военного сообщества США // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 7. С. 97–100. DOI: 10.5281/zenodo.3956355.
17. Рябова Т. В. Обучающий и исследовательский потенциал словарей английского языка // Инновационные технологии в образовательном процессе: сборник материалов XXII Всероссийской научно-практической конференции (Краснодар, 1–2 июня 2021 года). Краснодар: КВБАУЛ, 2021. С. 89–97.
18. Сдобников В. В. Перевод как вид межкультурной коммуникации // Язык и культура в эпоху глобализации: сборник научных статей по итогам Второй всероссийской (национальной) научной конференции с международным участием (Санкт-Петербург, 27–28 октября 2022 года). Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2022. С. 24–32.
19. Скаткин М. Н., Краевский В. В. Содержание общего среднего образования: проблемы и перспективы. М.: Знание, 1981, 96 с.
20. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 146 с.
21. Томахин Г. Д. Америка через американизмы. М.: Высшая школа, 1982. 256 с.
22. Ходякова Л. А., Супрунова А. В. Фоновые культурные знания как база для формирования общекультурной компетенции в процессе чтения текста // Учёные записки Орловского государственного университета. 2017. № 1 (74). С. 236–241.
23. Aminova D. The role of cultural awareness and intercultural competence in interpreting and translating military terminology (Роль культурной осведомлённости и межкультурной компетентности в интерпретации и переводе военной терминологии) // Pedagogics. 2023. № 47 (2). P. 21–23.
24. Thomas H., Cavaleiro-Kraemer M. Cultural awareness and intercultural competence in the translation of military texts: An exploratory study (Культурная осведомлённость и межкультурная компетентность при переводе военных текстов: исследовательское исследование) // Revista Tradumática. 2019. № 17. P. 128–144.
25. Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness (Культурная осведомлённость). Oxford: Oxford University Press, 1994. 160 p.

REFERENCES

1. Alieva, T. E. & Mukhametshina, E. E. (2018). The Role of Background Knowledge in the Training of Audiovisual Translators. In: *Terra Linguae*. Vol. 4. Kazan, Kazan University publ., pp. 135–138 (in Russ.).
2. Balashova, G. V. (2017). Formation of Background Knowledge as a Component of a Translator's Professional Competence: A Case Study of the Study of the History of German Legislation. In: *Courier of Kutafin Moscow State Law University*, 11, 18–25 (in Russ.).
3. Bakhtin, M. M. (1986). The Problem of Text in Linguistics, Philology, and Other Humanities. An Experience of Philosophical Analysis. In: *Literary Critical Articles*. Moscow: Fiction publ., pp. 473–500 (in Russ.).
4. Vereshchagin, E. M. & Kostomarov, V. G. (1980). *Linguistic and Cultural Theory of the Word*. Moscow, Russkiy yazyk publ. (in Russ.).
5. Vygotsky, L. S. (2021). *Thinking and Speech*. Moscow: AST publ. (in Russ.).
6. Galskova, N. D. & Gez, I. I. (2006). *Theory of Teaching Foreign Languages. Lingvodicactics and Methods*. Moscow: Akademiya publ. (in Russ.).
7. Ignatyeva, I. G. (2010). *Verbal Representations of Background Knowledge in Media Texts and Methods of Transmitting Them in Translation*: [dissertation]. Moscow (in Russ.).
8. Kalashnikova, O. A. (2022). *Written Translation: Textbook for Students*. Krasnodar, KVVAUL publ. (in Russ.).
9. Kalashnikova, O. A. (2019). *Professionally Oriented Translation: Textbook for Students*. Krasnodar, KVVAUL publ. (in Russ.).
10. Kalashnikova, O. A. (2022). Sociocultural Competence as an Aim of Training Military Translators in Written Translation. In: *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 3 (166), 97–105 (in Russ.).
11. Kopreva, L. G. & Naumenko, N. P. (2023). Translation Specifics of Realities in the Military Sphere. In: *Modern Science: Current Problems of Theory & Practice. Series: Humanities*, 4–1, 108–113 (in Russ.).
12. Kostromina, S. N. & Gnedykh, D. S. (2015). Information and Knowledge: Approaches to Understanding the Processes of Information Acquisition and Knowledge Formation in Education. In: *Pushkin Leningrad State University Journal*, 5, 2, 5–14 (in Russ.).
13. Makarova, E. A. (2006). Features of the Formation of Students' Background Knowledge in Changing Educational Space. In: *Russian Psychological Journal*, 3, 4, 45–59. DOI: 10.21702/rpj.2006.4.4 (in Russ.).
14. Nikolina, N. N. (2017). The Role of Background Knowledge in Intercultural Communication. In: *Lingvoculturology*, 7, 99–107 (in Russ.).
15. Romanova, E. N. (2008). Military Culture and Its Main Characteristics. In: *Vestnik of Samara State University*, 1 (60), 213–218 (in Russ.).
16. Romanov, A. S. & Shnyakina, K. V. (2020). Professional World Image of a Representative of the US Military Society. In: *Humanitarian Scientific Bulletin*, 7, 97–100. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3956355> (in Russ.).
17. Ryabova, T. V. (2021). Educational and Research Potential of English Dictionaries. In: *Innovative Technologies in the Educational Process: Collection of Materials of the XXII All-Russian Scientific and Practical Conference (Krasnodar, June 1–2, 2021)*. Krasnodar: KVVAUL publ., pp. 89–97 (in Russ.).
18. Sdobnikov, V. V. (2022). Translation as a Type of Intercultural Communication. In: *Language and Culture in the Era of Globalization: Collection of Scientific Articles Based on the Results of the Second All-Russian (National) Scientific Conference with International Participation (St. Petersburg, October 27–28, 2022)*. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Economics publ., 24–32 (in Russ.).
19. Skatkin, M. N. & Kraevsky, V. V. (1981). *Contents of General Secondary Education: Problems and Prospects*. Moscow, Znanie publ. (in Russ.).
20. Ter-Minasova, S. G. (2000). *Language and Intercultural Communication*. Moscow: Slovo publ. (in Russ.).
21. Tomakhin, G. D. (1982). *America through Americanisms*. Moscow: Vysshaya shkola publ. (in Russ.).
22. Khodyakova, L. A. & Suprunova, A. V. (2017). Background Cultural Knowledge as a Basis for the Formation of General Cultural Competence in the Process of Reading a Text. In: *Scientific Notes of Oryol State University*, 1 (74), 236–241 (in Russ.).
23. Aminova, D. (2023). The Role of Cultural Awareness and Intercultural Competence in Interpreting and Translating Military Terminology. In: *Pedagogs*, 47 (2), 21–23.

24. Thomas, H. & Cavaleiro-Kraemer, M. (2019). Cultural Awareness and Intercultural Competence in the Translation of Military Texts: An exploratory study. In: *Revista Tradumàtica*, 17, 128–144.
 25. Tomalin, V. & Stempleski, S. (1994). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
-

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Калашиникова Ольга Анатольевна (г. Краснодар) – кандидат педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Краснодарского высшего военного авиационного училища лётчиков имени Героя Советского Союза А. К. Серова;
ORCID: 0000-0003-4928-2697; e-mail: olga.eng@inbox.ru

Рябова Татьяна Васильевна (г. Краснодар) – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков Краснодарского высшего военного авиационного училища лётчиков имени Героя Советского Союза А. К. Серова;
ORCID: 0000-0002-9169-900X; e-mail: tryabova_61@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Olga. A. Kalashnikova (Krasnodar) – Cand. Sci. (Education), Prof., Foreign Languages Department, Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A. K. Serov;
ORCID: 0000-0003-4928-2697; e-mail: olga.eng@inbox.ru

Tatyana V. Ryabova (Krasnodar) – Cand. Sci. (Philology), Head of the Department, Foreign Languages Department, Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A. K. Serov;
ORCID: 0000-0002-9169-900X; e-mail: tryabova_61@mail.ru

Научная статья

УДК 37.032

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-4-87-98

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ СОРЕВНОВАНИЯМ ПО ГЕОГРАФИИ

Орлова В. И.

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия*

email: viorlova@herzen.spb.ru

Поступила в редакцию 07.07.2025

После доработки 31.10.2025

Принята к публикации 06.11.2025

Аннотация

Цель статьи. Описание методики оценки личностных результатов обучающихся в ходе подготовки к интеллектуальным соревнованиям по географии.

Методология и методы. В исследовании применялся системно-деятельностный подход. Использовались методы теоретического анализа литературы, наблюдение и обобщение педагогического опыта.

Результаты. В исследовании были определены критерии и степень сформированности личностных качеств (креативность, ответственность, коммуникабельность и др.). Создана графическая модель личностных результатов, включающая мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и социально-коммуникативный компоненты. Систематизированы педагогические методы и приёмы, наиболее эффективные для формирования и диагностики личностных результатов в условиях кружка «Азбука Земли» (проблемное обучение, проектная деятельность, работа в команде, рефлексивные практики). Выявлена эффективность методики оценки личностных результатов в процессе подготовки школьников к интеллектуальным соревнованиям по географии.

Теоретическая и/или практическая значимость. Уточнены и дополнены теоретические основы оценки личностных результатов в контексте олимпиадной подготовки школьников. Систематизированы методы и приёмы формирования личностных качеств. Были предложены инструменты для мониторинга индивидуального прогресса (наблюдение, рефлексивные дневники, экспертные оценки).

Выводы. Основным ресурсом воспитательной работы выступает сама внеурочная деятельность, включающая в себя взаимодействие педагога и заинтересованных во внеурочной деятельности учеников. В статье обозначены ключевые компоненты и критерии оценки личностных результатов обучающихся и раскрыты особенности методики оценки личностных результатов во внеурочной деятельности на примере кружка «Азбука Земли», в котором ведётся подготовка школьников к интеллектуальным соревнованиям по географии.

Ключевые слова: личностные результаты, внеурочная деятельность, интеллектуальные соревнования школьников по географии, всероссийская олимпиада школьников по географии, методика оценки, ФГОС

Для цитирования: Орлова В. И. Методика оценки личностных результатов в ходе подготовки школьников к интеллектуальным соревнованиям по географии // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 87–98. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-87-98>

© CC BY Орлова В. И., 2025.

Original research article

METHODS OF ASSESSING PERSONAL RESULTS DURING THE PREPARATION FOR SCHOOL INTELLECTUAL COMPETITIONS IN GEOGRAPHY

V. Orlova

*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg,
Russian Federation*

email: viorlova@herzen.spb.ru

Received by the editorial office 07.07.2025

Revised by the author 31.10.2025

Accepted for publication 06.11.2025

Abstract

Aim. Development of a methodology for assessing students' personal results in the system of preparation for intellectual competitions of schoolchildren in geography, taking into account the lack of clear criteria within the framework of the Federal State Educational Standard LLC.

Methodology and methods. The study used key methodological approaches: a system-activity approach, project activity. A graphical model was also developed to evaluate personal results, followed by an analysis of the effectiveness of methods using the example of the ABC of the Earth circle. The methods of theoretical analysis of literature, observation and generalization of pedagogical experience were used.

Results. The study identified criteria and degrees of formation of personal qualities (creativity, responsibility, sociability, etc.). A graphical model of personal results has been created, including motivational-value, cognitive-activity, and socio-communicative components. The effectiveness of extracurricular activities as a key resource of educational impact is revealed.

Research implications. The theoretical foundations of the assessment of personal results in the context of Olympiad preparation have been clarified and supplemented. The pedagogical conditions and methods of personal qualities formation are systematized. Tools for monitoring individual progress (observation, reflective diaries, expert assessments) were proposed.

Conclusions. According to the author, the main resource of educational influence on students is extracurricular activities themselves, which include the interaction of the teacher and students interested in extracurricular activities. The article outlines the criteria and degrees of formation of criteria for the formation of personal results of students, identifies areas of evaluation of results and reveals the specifics of the methodology for evaluating personal results in extracurricular activities, using the example of the circle of preparation for intellectual competitions of schoolchildren in geography "ABC of the Earth".

Keywords: personal results, extracurricular activities, intellectual competitions for geography students, All-Russian Geography Olympiad for students, assessment methodology, Federal State Educational Standard

For citation: Orlova, V. I. (2025). Methods of Assessing Personal Results During the Preparation for School Intellectual Competitions in Geography. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 87–98. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-87-98>

Введение

Современный период индустриализации, в контексте глобальной трансформации экономики, информационно-технического прогресса и перехода общества к использованию искусственного интеллекта, трактует новые требования к развитию сферы образования. Тем самым ключевой задачей перед системой Российского образования становится подготовка высококвалифицированных специалистов, способных не только работать в условиях технологического прогресса, но и являться передовыми конкурентами на мировом рынке в области науки.

Процесс модернизации образовательной деятельности отражён в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования нового поколения (далее – ФГОС ООО), в котором одной из ключевых задач является создание современной образовательной среды, где особое внимание уделяется формированию личностных результатов. Под «личностными результатами» в нашей работе мы будем понимать: «...готовность субъекта образовательного процесса к личностному самоопределению, самообразованию и самопознанию...»¹.

В этой связи интерес государства в образовательной политике направлен на развитие личности обучающегося, способного к нестандартному и критическому мышлению, самостоятельному использованию полученных знаний, умений, навыков при решении жизненных задач [1, с. 7].

При проведении исследования автор опирался на широкий спектр научных источников, включая нормативные документы, педагогические исследования и методические разработки. Литература охватывает несколько ключевых направлений:

1. Нормативно-правовую базу составили: ФГОС ООО (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования) – определяет требования к личностным результатам в структуре основного общего образования²; Федеральная рабочая программа воспитания (ФРПВ)³ и Федеральная образовательная программа (ФОП) – подчёркивают роль внеурочной деятельности в формировании личностных качеств обучающихся⁴.

2. Теоретические основы развития личностных результатов учащихся представлены в работах В. С. Басюка, Л. В. Мухачевой (2018) [2], которые анализируют механизмы оценивания личностных результатов в условиях модернизации образования; Н. А. Горловой (2020) [6], рассматривающей развитие личности в образовательном процессе как педагогическую категорию; А. З. Маслоу (2019) [8], предлагающего теорию мотивации и самореализации личности, применяемую для анализа мотивационно-ценностного компонента.

3. Методика преподавания и олимпиадная подготовка нашли отражение в следующих публикациях: М. А. Бахир, С. В. Ильинский, В. И. Орлова (2024) [4] исследуют олимпиадное движение как часть географического образования; В. Г. Суслов [12] и др. (2023) предлагают методики проектной деятельности в обучении географии, актуальные для подготовки к олимпиадам; «Подготовка школьников к участию в олимпиадах» (2016) – коллективное пособие, посвящённое развитию исследовательских навыков⁵.

¹ Единое содержание общего образования. Нормативные документы. URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty> (дата обращения: 29.05.2025).

² Единое содержание общего образования. Нормативные документы. URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty> (дата обращения: 29.05.2025).

³ Единое содержание общего образования. Рабочие программы. URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy> (дата обращения: 29.05.2025).

⁴ Единое содержание общего образования. Нормативные документы. URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty> (дата обращения: 29.05.2025).

⁵ Андреева Н. Д., Гдалин Д. А., Гдалин Т. Г. Подготовка школьников к участию в олимпиадах (по био-

4. Оценка личностных результатов обучающихся в системе подготовки к интеллектуальным соревнованиям по географии представлена в следующих научных трудах: С. В. Ильинский, М. А. Бахир (2017) [7] рассматривают методы оценки географической компетентности, что косвенно связано с личностными достижениями; В. И. Орлова (2024) анализирует развитие soft skills в рамках олимпиадной подготовки [11]; С. И. Махов, И. П. Махова (2022) изучают экологическую деятельность как фактор личностного роста [9].

5. Практические аспекты внеурочной деятельности при подготовке обучающихся к интеллектуальным соревнованиям по географии нашли отражение в Банке заданий Центра олимпиад «Академия талантов», которые используются при подготовке к олимпиадам. Материалы российско-узбекских конференций (2022–2024) отражают современные тенденции в методике преподавания географии [4; 10].

Согласно требованиям ФГОС ООО, для достижения личностных результатов нет чёткого оценочного и диагностического инструментария: «...личностные результаты не выносятся на итоговую оценку обучающихся, а являются предметом оценки эффективности воспитательно-образовательной деятельности образовательной организации и образовательных систем разного уровня»¹. Поэтому вопрос оценки личностных результатов вызывает особую сложность при их исследовании. При всей сложившейся ситуации, методика оценки личностных результатов представляет собой систему ценностных отношений обучающихся в первую очередь к себе, другим участникам образовательного процесса, самому

образовательному процессу и его результатам.

Цель статьи: описание методики оценки личностных результатов обучающихся в системе подготовки к интеллектуальным соревнованиям по географии.

Задачи:

1. Разработать и описать методику оценки личностных результатов обучающихся в системе подготовки к интеллектуальным соревнованиям школьников по географии;

2. Рассмотреть методику оценки личностных результатов обучающихся в условиях работы кружка «Азбука Земли» для подготовки школьников к интеллектуальным соревнованиям по географии.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Методика оценки личностных результатов обучающихся в системе подготовки к интеллектуальным соревнованиям школьников по географии

Развитие личности в системе образования происходит через формирование личностных результатов во время учебного процесса, а также во внеурочной деятельности [5, с. 37]. Внеурочная деятельность довольно высоко оценивается как модуль воспитания, отражённый в Федеральной рабочей программе воспитания (далее – ФРПВ) в составе Федеральной образовательной программы (далее – ФОП), т. к. является ключевым инструментом реализации воспитательной составляющей образовательного процесса, сочетающим в себе развивающий, образовательный и воспитательный потенциал [10, с. 463]. Требования к результатам реализации ФОП отражены в рамках системно-деятельностного подхода, где личностные результаты выступают как ориентация на:

- формирование ценностных установок и ориентаций.
- развитие мотивации к обучению и познанию.

логии и географии): учебно-методическое пособие СПб: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2016. 168 с.

¹ Банк документов «Министерство просвещения Российской Федерации». URL: <https://docs.edu.gov.ru> (дата обращения: 29.05.2025).

– формирование нравственных представлений и эмоциональной отзывчивости [2, с.°15].

– укрепление Я-концепции, самооценки, самопонимания [1, с.°92].

Концепция системно-деятельностного подхода подразумевает под собой комплексную работу субъектов образовательного процесса в развитии личности обучающегося, в проявлении интереса к проектной и научно-исследовательской деятельности [12, с.°20]. Данная педагогическая технология выступает как эффективный механизм по выявлению, обучению, сопровождению и развитию способностей и талантов обучающегося. А в качестве образовательного пространства для реализации этого механизма мы будем использовать систему подготовки к интеллектуальным соревнованиям школьников на примере географии.

Рассмотрим систему подготовки к интеллектуальным соревнованиям школьников по географии в аспекте формирования и оценивания личностных результатов обучающихся.

Интеллектуальные соревнования (олимпиады, конкурсы, брейн-ринги, географические диктанты и т. д.) требуют от участников не только глубоких знаний, но и высокого уровня развития таких личностных характеристик, как ответственность, целеустремлённость, стрессоустойчивость, коммуникабельность, креативность и способность к самоанализу¹. Так, система оценивания личностных результатов в олимпиадной подготовке будет строиться на результативном и процессуальном планах образовательной деятельности. Первый показатель будет зависеть от результата, а именно: чем больше результаты совпадают с целями образо-

вательной деятельности, тем результативность процесса будет эффективнее. Эффективность процессуального компонента будет зависеть от чёткой формулировки цели, содержания работы, методов, средств и форм, а также в создании социально-психологического климата.

Система подготовки к интеллектуальным соревнованиям – это комплексный, целенаправленный, структурированный педагогический процесс, включающий *целевой* (цели подготовки), *содержательный* (учебные модули), *процессуальный* (методы, формы, средства) и *организационный* (этапы контроля) компоненты. Процесс подготовки обучающихся к интеллектуальным соревнованиям включает в себя использование педагогических методов, направленных на развитие не только знаний, умений, навыков и интеллектуальных способностей, но и личностных результатов (табл. 1) [4, с.°85]:

Следовательно, описанная методика оценки личностных результатов в системе подготовки школьников к интеллектуальным соревнованиям школьников по географии является комплексной и представляет собой систематизированную последовательность действий педагога, направленную на выявление, фиксацию и мониторинг индивидуального прогресса обучающихся в условиях олимпиадной подготовки. Основу для написания методики составляют три взаимосвязанных структурных блока:

1) Нормативно-критериальный блок – определяет, **что оценивать**. Он основан на требованиях ФГОС, структурирующих личностные результаты по трём компонентам: мотивационно-ценностному, когнитивно-деятельностному и социально-коммуникативному. Для каждого компонента определены конкретные критерии и показатели.

2) Процессуально-деятельностный блок – определяет, **в каких условиях формируются** оцениваемые качества. Этот блок реализуется через целенаправленное использование системы педаго-

¹ Проектная деятельность учителя географии. Проектирование урока: учебное пособие для вузов / В. Г. Суслов, А. В. Бенедикская, Р. А. Гаврилин, А. Н. Гуляев, В. П. Захарычева, Н. Г. Каск, М. А. Михайлова, А. А. Парфенова, Р. А. Скрынникова, О. Ю. Смирнова, Л. И. Тейлюбова, А. И. Шейнис, К. Ю. Эйдемиллер, Н. Ю. Якушева. М.: Юрайт, 2023. С. 24.

Таблица 1/ Table 1

Методика оценки личностных результатов в системе подготовки школьников к интеллектуальным соревнованиям / Methodology for assessing personal results in the system of preparation for intellectual competitions of schoolchildren

Компонент оценки (Что оцениваем?)	Критерий оценки личностных результатов	Показатель	Инструмент оценки (Как оцениваем?)
Мотивационно-ценностный	Сформированность познавательного интереса	Активность на занятиях, глубина вопросов	Наблюдение, мотивационное письмо (входной контроль)
	Стремление к саморазвитию	Инициатива в поиске дополнительной информации	Анализ продуктов деятельности, беседа
Когнитивно-деятельностный	Развитие критического мышления	Умение анализировать, аргументировать, видеть проблему	Наблюдение за дискуссиями, экспертная оценка решений нестандартных задач
	Способность к самоанализу	Качество рефлексии своих успехов/неудач	Рефлексивные дневники, анализ самоотчётов
Социально-коммуникативный	Умение работать в команде	Эффективность взаимодействия, уважение к мнению других	Наблюдение за групповой работой, взаимооценка
	Лидерские качества	Инициативность, умение вести за собой	Наблюдение в проектной деятельности

Источник: данные автора.

гических методов и приёмов, которые одновременно служат средствами формирования и естественными диагностическими ситуациями:

– *проблемное обучение* (через решение олимпиадных задач) формирует критическое мышление и настойчивость.

– *проектная и исследовательская деятельность* позволяет оценить не только индивидуальный подход учащегося, но и его навыки планирования и командного сотрудничества.

– *организация дискуссий/дебатов* создаёт среду для проявления толерантности, культуры диалога и аргументации.

– *коллективные формы работы* (в парах/группах) направлены для диагностики коммуникативности, проявления лидерских качеств.

– *рефлексивные практики* (рефлексивные дневники) целенаправленно развивают и раскрывают способность к самопознанию и самооценке.

3) Диагностико-инструментальный блок – отвечает на вопрос «**Чем фиксировать?**». В методике используются как традиционные методы педагогического наблюдения и анализа деятельности обучающихся, так и современные технологии оценивания: экспертные карты, рефлексивные дневники, процедуры самоанализа и оценки.

Методика ориентирована на непрерывный мониторинг индивидуально-го прогресса обучающегося в условиях олимпиадной подготовки через комплексное использование методов сбора данных, интегрированных в учебный процесс: систематическое педагогическое наблюдение при решении олимпиадных задач, анализ рефлексивных дневников, проведение экспертных оценок деятельности субъектов образовательной деятельности. Этот комплекс инструментов позволяет не только зафиксировать эпизодические достижения обучающегося,

но и отследить динамику во время подготовки для дальнейшей корректировки индивидуальной траектории каждого обучающегося.

Работа кружка «Азбука Земли» для подготовки школьников к интеллектуальным соревнованиям по географии

Для проведения анализа методики оценки личностных результатов в системе подготовки к интеллектуальным соревнованиям школьников мы рассмотрим структуру работы кружка подготовки к интеллектуальным соревнованиям школьников по географии, проводимого на базе факультета географии Герценовского университета «Азбука Земли».

Программа реализуется с учётом входного, текущего, промежуточного и итогового контроля:

1. Входной контроль подразумевает под собой написание участником мотивационного письма, что выступает инструментом оценки мотивационно-ценностного компонента. На данном этапе происходит анализ интереса и мотивации к изучению географической науки, что позволяет нам оценить их уровень осознанности выбора и его самоопределения. Также входной контроль включает в себя анализ результатов участия на Всероссийской олимпиаде школьников по географии в предыдущем учебном году, где мы можем оценить показатели участников с точки зрения когнитивно-деятельностного компонента.

Такое мероприятие проводится в целях выявления необходимых достаточных навыков и знаний для освоения программы. В зависимости от индивидуальных возможностей, знаний, умений и творческих способностей обучающемуся могут быть предложены иные мероприятия данной направленности.

2. Текущий контроль осуществляется в виде тестов, опросов, игр, педагогического наблюдения, викторин и т. п.

Этот этап можно назвать «ключевым» при использовании методики оценки личностных результатов в образовательном процессе кружка подготовки к интеллектуальным соревнованиям школьников по географии «Азбука земли». Формат занятий строится с применением определённых педагогических методов, направленных на оценку личностных результатов обучающегося.

Оценить эффективность педагогических методов и условий формирования личностных результатов у обучающихся в рамках внеурочной деятельности в контексте олимпиадной подготовки можно в процессе решения сложных задач, участия в дискуссиях, работе в группах, рефлексии собственной деятельности и других видах активности.

Структура и логика изложения материала олимпиадной подготовки разделяется на две основные содержательные части – физическую географию и общественную географию, в рамках которых реализуются соответствующие предметные модули. В каждом модуле сочетаются теоретическая часть и блок практических заданий, что отражает актуальную структуру заданий Всероссийской олимпиады школьников по географии.

Для отработки изученного материала используются комплексные олимпиадные задания, на примере рисунка 1. В процессе решения задач применяется совокупность педагогических методов, где используются конкретные организационные и дидактические приёмы, направленные на формирование личностных результатов:

– метод **проблемного обучения**. Используется приём анализа условия и данных задачи, а также поиск и применение нестандартных способов решения;

– метод **коллективной учебной деятельности**. Применяется приём групповой работы (обсуждения) для совместного поиска решения;

– для обеспечения **индивидуального подхода** ключевым приёмом является

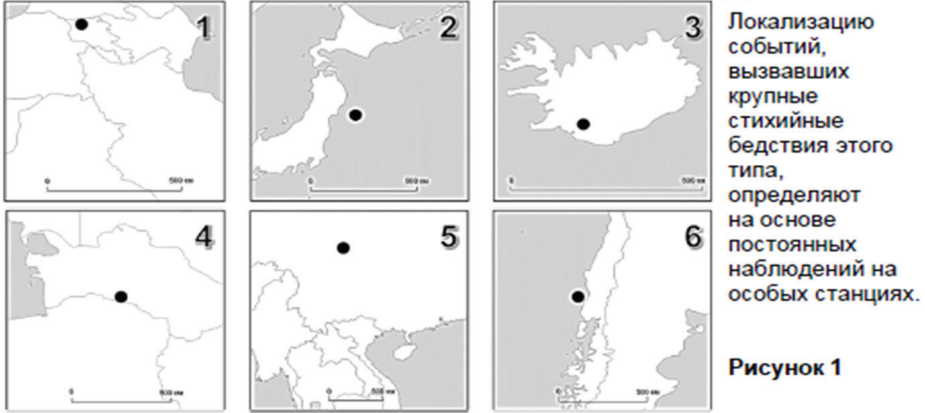
Всероссийская олимпиада школьников по географии
9 класс

2023/2024 учебный год

Код участника (не заполнять!)

ЗАДАНИЯ ПЕРВОЙ (ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ) ЧАСТИ

Задача 1. Современные базы данных о стихийных бедствиях содержат подробную информацию об их местоположении, параметрах и масштабах ущерба.



Назовите тип событий, отмеченных на **Рисунке 1**: _____.

Назовите прибор, регистрирующий этот тип событий: _____.

На территории или вблизи берегов каких современных государств произошли эти события? Заполните **Таблицу 1**.

86

№ события на Рисунке 1	Государство	Год	Показатель X*	Показатель Y
1		1988	6,8	10-11
2		2011	9,1	9-10
3		1912	7,5	7-8
4		1948	7,2	9-10
5		2008	7,9	9-10
6		1960	9,5	10-11

Назовите показатели X и Y – важнейшие характеристики этого типа событий. Показатель X: _____; Показатель Y: _____.

46 Как называются точки, имеющие одинаковые координаты, в одной из которых фиксируется максимальное значение показателя X, а в другой – Y?
X: _____;
Y: _____.

Приведенные на **Рисунке 1** события связаны с тремя основными процессами, происходящими на границах геоструктур планетарного масштаба. Назовите эти процессы и распределите события по ним.

36

	Процесс	№ на Рисунке 1
1		
2		
3		

Рис. 1 / Fig. 1. Пример задания из теоретической (второй) части регионального этапа всероссийской олимпиады школьников по географии в 2023/2024 уч. г. / An example of a task from the theoretical (second) part of the regional stage of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in geography in 2023/2024 academic year.

Источник: Банк заданий Центра олимпиад ГБНОУ «Академия талантов»: URL: <https://olymp.academtalant.ru/geography#!/tab/335449964-5> (дата обращения: 29.05.2025).

организация исследовательской деятельности, которая позволяет адаптировать содержание, темп и методы работы под познавательные интересы и индивидуальной вовлечённости каждого учащегося в процесс решения.

– **метод рефлексии** используется после пробного тура или этапа решения для осмысления действий и результатов [9, с. 55].

Таким образом, методы проблемного обучения, коллективной деятельности и рефлексивный метод задают общую стратегию педагогического взаимодействия, а приёмы являются тактическими инструментами их реализации в ходе решения конкретного задания. Использование комплекса методов и приёмов направлено на развитие у обучающихся таких личностных качеств, как самостоятельность, самодисциплина, коммуникативные навыки, критическое мышление, способность к аргументации, самооценка и самоанализ. Систематизация наблюдаемых личностных результатов, подлежащих оценке, представлена в виде графической модели на рисунке 2.

3. Промежуточный и итоговый контроль базируется на практических результатах, достигнутых обучающимися на районном, региональном и заключительном этапах Всероссийской олимпиады школьников по географии [6, с.°60].

Хоть итоговый контроль и подразумевает под собой некий принцип «соревновательности» олимпиад, следует понимать, что данный способ не является контролируемым со стороны педагогического состава и чёткой системы подготовки к этому аспекту в структуре подготовки к интеллектуальным соревнованиям школьников не существует. В научно-методической литературе есть отсылки к тому, что на данный момент центральной частью для выявления талантов и развития интеллектуальных способностей учащихся является, смещение акцента с соревновательной функции олимпиадной деятельности на личностно-ориентированную [3, с.°105].

Как отмечалось ранее, формой оценки личностных результатов обучающихся является оценка индивидуального прогресса личностного развития обучающе-



Рис. 2 / Fig. 2. Графическая модель личностных результатов обучающихся в системе подготовки к интеллектуальным соревнованиям школьников по географии, подлежащих оценке / A graphical model of students' personal results to be evaluated in the system of preparation for intellectual competitions of schoolchildren in geography

Источник: [9, с. 38].

гося, которому необходима специальная поддержка [7, с. 259]. Методика оценки личностных результатов образовательной деятельности осуществляется в ходе внешних неперсонифицированных мониторинговых исследований, что позволяет комплексно оценить личностное развитие обучающихся в процессе олимпиадной подготовки по географии, выявить сильные и слабые стороны, а также определить направления дальнейшего¹.

В ходе исследования мы можем констатировать тот факт, что современные олимпиады школьников по географии становятся всё более сложными, высокопрофессиональными и междисциплинарными, вбирают в себя материалы по истории, политологии, экономике, физике, химии, математике, этнологии и культурологии. Поэтому программа направлена на создание необходимых интеллектуально-познавательных условий для развития личности обучающегося, заинтересованного в серьёзной олимпиадной географической подготовке.

Заключение

В заключение хотелось бы добавить, что отличительной особенностью кружка

подготовки к интеллектуальным соревнованиям школьников по географии является свобода образовательного процесса, что в большей степени способствует самореализации личности обучающегося, развитию естественнонаучной одарённости и пространственного мышления путём участия в дискуссиях, обсуждениях, проектной деятельности, участия в решении заданий повышенной сложности [8, с. 71]. Таким образом, методика формирования личностных результатов в структуре внеурочной деятельности будет эффективна при использовании нескольких компонентов оценки:

1. Мотивационно-ценностный компонент: уровень интереса к географической науке; стремление к саморазвитию; осознание значимости географических знаний.

2. Когнитивно-деятельностный компонент: способность к самостоятельному мышлению; умение применять знания в нестандартных ситуациях; развитие исследовательских навыков.

3. Социально-коммуникативный компонент: умение работать в команде; способность к конструктивной критике; развитие лидерских качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабухин М. А. Педагогические принципы формирования исследовательской самостоятельности обучающихся // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2020. № 1. С. 6–13. DOI: 10.18384/2310-7219-2020-1-6-13.
2. Басюк В. С., Мухачева Л. В. Совершенствование механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания обучения и в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 4 (52). С. 86–102.
3. Басюк В. С. К. Д. Ушинский о развитии личности ребёнка (по материалам выступлений) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2. № 2 (92). С. 13–21.
4. Бахир М. А., Ильинский С. В., Орлова В. И. Олимпиадное движение школьников в структуре географического образования // Методика преподавания в современной школе: актуальные проблемы и инновационные решения: материалы II Российско-узбекской научно-практической конференции (Ташкент, 15–16 ноября 2024 года). СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2024. С. 104–107.
5. Бахир М. А., Ильинский С. В., Орлова В. И. Личностно-ориентированный подход в системе подготовки к интеллектуальным соревнованиям школьников по географии // Методика препода-

¹ Андреева Н. Д., Гдалин Д. А., Гдалин Т. Г. Подготовка школьников к участию в олимпиадах (по биологии и географии): учебно-методическое пособие СПб: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2016. С. 24.

- вания в современной школе: актуальные проблемы и инновационные решения: материалы Российско-узбекской научно-методической конференции (Ташкент, 10–11 ноября 2023 года). СПб: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2023. С. 83–86.
6. Горлова Н. А. Развитие личности обучающихся в образовательном процессе как педагогическая категория // Педагогика. 2020. № 1. С. 35–42.
 7. Ильинский С. В., Бахир М. А. Оценка географической компетентности учащихся в современной школе // География в школе. 2017. № 2. С. 56–63.
 8. Маслоу А. Х. Мотивация и личность / пер. с англ. СПб.: Питер, 2019. 400 с.
 9. Махов С. И., Махова И. П. Экологическая деятельность обучающихся в школьном географическом образовании // Методика преподавания в современной школе: проблемы и инновационные решения: материалы Российско-узбекского образовательного форума по проблемам общего образования (Ташкент, 23–24 ноября 2022 года) / под ред. С. В. Тарасова. СПб: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. С. 69–73.
 10. Махов С. И., Махова И. П. Некоторые подходы к разработке примерных рабочих программ воспитания // Яковлевские чтения: патриотизм, гражданственность, духовность в аспекте современных социокультурных процессов: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, посвящённой 175-летию со дня рождения И. Я. Яковлева (Чебоксары, 25–27 апреля 2023 года). Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2023. С. 461–466.
 11. Орлова В. И. Развитие Soft skills компетенций и их отражение во ФГОС-21 в рамках олимпиадной подготовки школьников по географии // География в школе. 2024. № 2. С. 35–41.
 12. Суслов В. Г. Современный урок географии как методическая система // География в школе. 2019. № 1. С. 23–26.

REFERENCES

1. Babukhin, M. A. (2020). Pedagogical Principles of Developing Students' Research Independence. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 1, 6–13 DOI: 10.18384/2310-7219-2020-1-6-13 (in Russ.).
2. Basyuk, V. S. & Mukhacheva, L. V. (2018). Improving the Mechanisms for Assessing Students' Personal Experience in Mastering Basic Educational Programs in the Context of Modernization of Technologies and Contents of Education and in Accordance with the Federal State Educational Standards of General Education. In: *Domestic and Foreign Pedagogics*, 1, 4 (52), 86–102 (in Russ.).
3. Basyuk, V. S. (2023). K. D. Ushinsky on the Development of a Child's Personality (Based on Presentations). In: *Domestic and Foreign Pedagogics*, 2, 2 (92), 13–21 (in Russ.).
4. Bakhir, M. A., Ilyinsky, S. V. & Orlova, V. I. (2024). Olympiad Movement of Schoolchildren in the Structure of Geographical Education. In: *Methods of Teaching in a Modern School: Current Problems and Innovative Solutions: Materials of the II Russian – Uzbek Scientific and Practical Conference (Tashkent, November 15–16, 2024)*. St. Petersburg: A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia publ., 104–107 (in Russ.).
5. Bakhir, M. A., Ilyinsky, S. V. & Orlova, V. I. (2023). A Student-Centered Approach in the System of Preparation for Intellectual Competitions of Schoolchildren in Geography. In: *Methods of Teaching in a Modern School: Current Problems and Innovative Solutions: Materials of the Russian – Uzbek Scientific and Methodological Conference (Tashkent, November 10–11, 2023)*. St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named after A. I. Gertsen, 83–86 (in Russ.).
6. Gorlova, N. A. (2020). Development of the Personality of Students in the Educational Process as a Pedagogical Category. In: *Pedagogy*, 1, 35–42 (in Russ.).
7. Ilyinsky, S. V. & Bakhir, M. A. (2017). Assessing the Geographical Competence of Students in a Modern School. In: *Geography at School*, 2, 56–63 (in Russ.).
8. Maslow, A. H. (2019) *Motivation and Personality*. St. Petersburg: Piter publ. (in Russ.).
9. Makhov, S. I. & Makhova, I. P. (2022). Environmental Activities of Students in School Geographical Education. In: Tarasov, S. V., ed. *Teaching Methods in a Modern School: Problems and Innovative Solutions: Materials of the Russian –Uzbek Educational Forum on General Education Issues (Tashkent, November 23–24, 2022)*. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University in the name of A. I. Herzen publ., 69–73 (in Russ.).

10. Makhov, S. I. & Makhova, I. P. (2023). Some Approaches to the Development of Model Working Programs for Education. In: *Yakovlev Readings: Patriotism, Civic Consciousness, Spirituality in the Aspects of Modern Sociocultural Processes: A Collection of Articles Based on the Materials of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 175th Anniversary of the Birth of I. Ya. Yakovlev (Cheboksary, April 25–27, 2023)*. Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev publ., pp. 461–466 (in Russ.).
11. Orlova, V. I. (2024). Development of Soft Skills Competencies and Their Reflection in the Federal State Educational Standard-21 as Part of the Olympiad Training of Schoolchildren in Geography. In: *Geography at School*, 2, 35–41 (in Russ.).
12. Suslov, V. G. (2019). Modern Geography Lesson as a Methodological System. In: *Geography at School*, 1, 23–26 (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Орлова Валерия Игоревна (г. Санкт-Петербург) – аспирант кафедры методики обучения географии и краеведению Российского государственного университета им. А. И. Герцена;
e-mail: viorlova@herzen.spb.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Valeria I. Orlova (St. Petersburg) – Postgraduate Student, Department of Teaching Methods of Geography and Local History, Russian State University named after A. I. Herzen;
e-mail: viorlova@herzen.spb.ru

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-4-99-112

АНАЛИЗ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ И УРОВНЯ БАЗОВОЙ ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Попов Н. И.^{*}, Яковлева Е. В.

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина,
г. Сыктывкар, Российская Федерация

^{*} Корреспондирующий автор, e-mail: popovnikolay65@mail.ru

Поступила в редакцию 30.05.2025

После доработки 16.09.2025

Принята к публикации 30.09.2025

Аннотация

Цель статьи заключается в представлении результатов диагностики индивидуальных особенностей мышления и уровня базовой школьной математической подготовки будущих педагогов, значимых для формирования математических компонентов исследовательской деятельности.

Методология и методы. Методология исследования связана с реализацией личностно-ориентированного подхода при формировании математических компонентов исследовательской деятельности будущих педагогов. При проведении экспериментальной части работы применены диагностические методики Дж. Баррета и А. Лачинса.

Результаты. Экспериментальное исследование проводилось со студентами, осваивающими программы педагогического бакалавриата, – будущими учителями иностранных языков. Дисциплина «Математические методы обработки данных» входит в состав ядра основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», поэтому выборка респондентов была специально осуществлена с акцентом на студентов гуманитарных профилей. На основе контрольно-измерительных материалов базового уровня единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике определён уровень школьной предметной подготовки обучаемых, выявлены проблемные темы. Кроме того, использование специальных методик диагностики позволило установить признаки ригидности мышления студентов и их индивидуальные особенности, связанные с ориентацией на воображение или факты при решении практических задач.

Теоретическая и/или практическая значимость. В работе предложено комплексное использование специальных диагностик и тестов для выявления индивидуальных особенностей и уровня базовой школьной математической подготовки студентов, значимых для формирования математических компонентов исследовательской деятельности.

Выводы. Для реализации личностно-ориентированного обучения студентов в вузе по дисциплине «Математические методы обработки данных» применение различных тестов и методик диагностики позволило определить индивидуальные особенности мышления и уровень базовой школьной математической подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: диагностика индивидуальных особенностей мышления, математическая подготовка студентов, личностные типы студентов, ригидность мышления обучаемых, математические компоненты исследовательской деятельности.

Для цитирования: Попов Н. И., Яковлева Е. В. Анализ индивидуальных особенностей мышления и уровня базовой школьной математической подготовки будущих педагогов // Московский педагогический журнал. 2025. №4. С. 99–112. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-99-112>

Original research article

ANALYSIS OF FUTURE TEACHERS' INDIVIDUAL THINKING PATTERNS AND THE LEVEL OF BASIC SCHOOL MATHEMATICS TRAINING

N. Popov*, E. Yakovleva

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar, Russian Federation

** Corresponding author, e-mail: popovnikolay65@mail.ru*

Received by the editorial office 30.05.2025

Revised by the author 16.09.2025

Accepted for publication 30.09.2025

Abstract

Aim. To present the results, obtained from diagnostics of individual thinking patterns and the level of basic school mathematics training of future teachers, which are significant for the formation of mathematic theory for research activities.

Methodology. The research methodology is based on implementation of a personality-oriented approach in the formation of mathematical components of research activities of future teachers. During the experimental part of the work, the diagnostic methods of J. Barrett and A. Luchins were used.

Results. The experimental study was conducted with students mastering pedagogical undergraduate programs – future foreign language teachers. The discipline “Mathematical methods of data processing” is a part of bachelor’s degree program core in the field of pedagogical education; therefore, the sample of respondents was specially carried out with an emphasis on students of humanitarian profiles. Based on control and measuring materials of the basic level of the unified state exam in mathematics, the level of school subject training of students was determined, problematic topics were identified. In addition, the use of special diagnostic techniques made it possible to establish the signs of students’ rigidity of thinking and their individual characteristics associated with orientation to imagination or facts in solving practical problems. **Research implications.** The paper proposes the integrated use of special diagnostics and tests to identify individual features and the level of basic school mathematical training, which are important for the formation of students’ mathematic theory for research activities.

Conclusions. To implement personality-oriented teaching of students in the discipline “Mathematical methods of data processing” at the university, the use of various tests and diagnostic techniques was implemented; that made it possible to determine the individual features of thinking and the level of basic school mathematical training of future teachers.

Keywords: diagnostics of individual features of thinking, mathematical training of students, personal types of students, students' rigidity of thinking, mathematical components of research activities

For citation: Popov, N. I. & Yakovleva, E. V. (2025). Analysis of Future Teachers' Individual Thinking Patterns and the Level of Basic School Mathematics Training. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 99–112. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-99-112>

ВВЕДЕНИЕ

Современная система образования требует от педагогов не только передачи знаний, но и умения развивать критическое мышление, креативность и исследовательские навыки у учащихся¹. Включение в программы подготовки будущих педагогов сквозной траектории формирования исследовательских компетенций является одним из основных мероприятий «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года»². В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования укрупнённой группы специальностей и направлений подготовки «Образование и педагогические науки» усилена исследовательская компонента. Подготовка бакалавров педагогических направлений к исследовательской деятельности осуществляется в процессе формирования целого спектра универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций и продолжается в течение всего периода обучения в вузе. Способствующие подготовке к исследовательской деятельности методы обучения и применяемые подходы определяются при проектировании образовательной программы высшего образования и реализуются в рамках значительного числа её компонентов. Несомненно, следует выделить особую роль практики формирования исследовательской культуры будущего педагога в рамках курсовых и выпускной квалификационной работ.

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 20.04.2025).

² Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-24062022-n-1688-r-ob-utverzhenii-100009> (дата обращения: 20.04.2025).

В целях реализации в вузах общей стратегии проектирования образовательных программ педагогического образования разработаны методические рекомендации по подготовке будущих учителей по программам бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)³. В соответствии с рекомендациями формирование исследовательских компетенций студентов также обеспечивается «Модулем учебно-исследовательской и проектной деятельности», включёнными в него дисциплинами «Методы исследовательской/проектной деятельности», «Методы математической обработки данных» (в обновлённой редакции – «Методы количественного и качественного анализа данных»⁴) и практиками. Указанный модуль направлен на развитие умений обучаемых выполнять исследовательские работы аналитического и прикладного характера, осуществлять проектную деятельность. В частности, он способствует формированию универсальной компетенции студентов, связанной с системным и критическим мышлением, разработкой и реализацией проектов, а также общепрофессиональной компетенции, направленной на применение информационно-коммуникаци-

³ Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»): письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napraavlennii> (дата обращения: 20.04.2025).

⁴ Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования»): письмо Минобрнауки России от 15.11.2023 № МН-5/203212 // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации: [сайт]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-15112023-n-mn-5203212-o-napraavlennii> (дата обращения: 20.04.2025).

онных технологий в профессиональной деятельности.

Формирование исследовательских компетенций студентов в процессе профессиональной подготовки проявляется в способности обучаемых применять в иных областях полученные предметные знания и умения. Преподаватель при этом должен непосредственно способствовать обеспечению преемственности и фундаментальности предметной подготовки на всех образовательных уровнях. «Задача фундаментального образования – обеспечить оптимальные условия для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, различных способов восприятия действительности, создать внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека» [10, с. 11].

Научно-исследовательская деятельность всегда была одним из компонентов профессиональной подготовки в системе высшего образования. Проблема формирования исследовательских умений студентов посвящены работы В. И. Андреева [1], Н. В. Бордовской и С. Н. Костроминой [2], А. М. Новикова и Д. А. Новикова¹, Н. И. Попова [10] и других учёных. Вместе с тем «в современных условиях меняется не только содержание и характер научной работы, её социальный статус и условия организации, но и сам субъект этого вида деятельности» [6, с. 52]. Актуальным становится изучение психологических факторов (мотивационных, личностных, когнитивных), способствующих эффективному выполнению соответствующей работы. Кроме того, актуальность рассматриваемой проблемы подготовки студентов, обучающихся на программах высшего педагогического образования, к исследовательской деятельности обусловлена следующим. В настоящее время особое внимание при проведении научных исследований в области

образования уделяется применению критериев доказательности², предполагающих корректное использование методик анализа и интерпретации данных, применение количественных методов оценки эффективности опытно-экспериментальной работы. Изучение соответствующих методов на образовательных программах педагогического бакалавриата осуществляется в рамках дисциплины «Математические методы обработки данных». Освоение учебного материала дисциплины способствует развитию универсальной компетенции студентов (УК-1), предполагающей формирование способностей обучаемых в осуществлении поиска, способностей критического анализа и синтеза информации, в применении системного подхода для решения поставленных задач, а также общепрофессиональной компетенции (ОПК-9), связанной с использованием современных информационных технологий для решения задач профессиональной деятельности³. При изучении дисциплины студенты знакомятся с важным для обработки данных методом математического моделирования. Содержание учебного предмета связано с освоением математических методов, связанных с обработкой и представлением сведений, полученных в ходе профессиональной деятельности, а также проведением измерений и экспериментов в психолого-педагогических исследованиях. В частности, содержание рабочей программы дисциплины предполагает изучение элементов математической ста-

¹ Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М.: Либроком. 280 с.

² Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» / С. В. Иванова, Н. Д. Подуфалов, В. В. Сериков, В. С. Басюк, Е. Н. Геворкян, В. А. Болотов. М.: РАО. 2023. 22 с.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 № 125 (с изменениями и дополнениями). URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 20.04.2025).

тики и методов статистической обработки исследовательских данных. Изучаемые математические разделы и методы составляют математический компонент исследовательской деятельности будущих педагогов. Поскольку дисциплину «Математические методы обработки данных» изучают студенты разных профилей программ педагогического бакалавриата, то в связи с этим возникает *проблема* поиска методических подходов для обеспечения эффективности подготовки будущих педагогов, обучающихся на гуманитарных профилях.

В указанных условиях существенное значение имеет оценка уровня базовой школьной математической подготовки студентов и определение проблемных тем при изложении учебного материала и подготовке дидактических средств обучения.

Успешному освоению будущими педагогами необходимых математических методов способствует применение личностно-ориентированного подхода при обучении. В. И. Андреев считал, что одной из нерешённых проблем личностно-ориентированного обучения в вузе является отсутствие системной психолого-педагогической диагностики личностных качеств обучаемых, соответствующей логике образовательной деятельности преподавателя¹. Для её решения учёный рекомендовал осуществлять всестороннюю глубокую диагностику индивидуальных особенностей, интересов, способностей, знаний и умений студентов, их обученности и обучаемости, творческого потенциала, работоспособности. Указанные рекомендации были реализованы одним из авторов статьи с учётом специфики преподавания дисциплины «Математические методы обработки данных» в ходе проведения экспериментальной части исследования с 45 студентами

2 курса института иностранных языков СГУ им. Питирима Сорокина, обучающимися на программах бакалавриата по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

Цель статьи заключается в представлении результатов диагностики индивидуальных особенностей мышления и уровня базовой школьной математической подготовки будущих педагогов – учителей иностранных языков, значимых для формирования математических компонентов исследовательской деятельности.

Для достижения цели были поставлены и решены следующие задачи:

- 1) выявить психолого-педагогические основы исследования;
- 2) определить методологию и методы исследования;
- 3) определить уровень базовой школьной математической подготовки студентов и выделить проблемные темы;
- 4) провести диагностику индивидуальных особенностей мышления обучаемых.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Психолого-педагогические основы исследования

Профессиональная подготовка педагогов разных профилей предполагает формирование навыков математического моделирования в сфере будущей образовательной деятельности; воспитание математической культуры (умения чётко, кратко, последовательно и аргументировано излагать мысли, обосновывать полученные результаты); развитие способностей к творческому поиску, умения анализировать различные ситуации и находить оптимальные решения.

Деятельность преподавателя вуза, направленная на освоение обучающимися необходимых математических методов, одновременно должна обеспечивать развитие мышления студентов. При изучении психологических механизмов высших познавательных процессов мышление может быть проявлено в процессе

¹ Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. С. 255.

решения какой-либо задачи. А. Н. Леонтьев определил задачу как цель, заданную в определённых условиях¹. Таким образом, мышление может быть определено как процесс достижения цели, поиска в заданных условиях необходимых для этого средств. Указанный процесс тесно связан с наличием или отсутствием в прошлом опыте обучаемого готовых способов решения поставленной задачи. При их наличии достижение цели сводится к репродукции имеющихся знаний и умений (репродуктивное мышление). При отсутствии знаний о методе решения задачи возникает проблемная ситуация, требующая продуктивного мышления.

Мышление непосредственно связано с восприятием проблемной ситуации, нуждающейся в получении новых знаний или применении творческого подхода к ее разрешению. Поясним указанный процесс с использованием модели перцептивного цикла, предложенной У. Найссером². Ученый отметил, что важнейшей структурой восприятия являются «предвосхищающие схемы», которые управляют зрительной активностью человека, в зависимости от имеющегося прошлого опыта подготавливают его к восприятию информации строго определенного вида. Таким образом, в сознании человека моделируется предвосхищение поступающей информации. Модификация предложенной модели при обучении дисциплинам, предполагающим наличие математических знаний будущих педагогов, имеет следующие особенности:

– студенты имеют богатый предшествующий опыт изучения разных предметов в школе, поэтому при освоении нового учебного материала они естественным образом предполагают по названию раз-

дела или темы, что ими будет воспринято и моделируют «предвосхищающие» схемы;

– получаемая новая информация лучше запоминается, если она согласуется с ранее существовавшей схемой [13; 15];

– не укладывающаяся в имеющуюся схему информация по изучаемой теме изменяет её; извлечение нового и дополнение им уже имеющихся знаний происходит благодаря модификации схемы, которая обеспечивает готовность к приёму дополнительных сведений и направляет процесс усвоения учебного материала.

Формирование математических компонентов исследовательской деятельности будущих педагогов, так или иначе, предполагает использование в образовательном процессе следующих трёх видов задач:

– типовых, применяемых для освоения определённого способа решения;

– полуалгоритмических (полуэвристических), которые содержат профессиональный контекст и позволяют одновременно иллюстрировать алгоритм решения задачи, а также применение математических методов в профессиональной деятельности;

– творческих (эвристических) с профессиональным содержанием, предполагающих самостоятельный поиск способа выполнения задания.

На наш взгляд, решение типовых заданий позволяет обучающимся формировать соответствующие умения и навыки, но при этом всё же не обращаться к модификации «предварительной» схемы.

Первые два типа ранее выделенных задач связаны с репродуктивным мышлением, использованием различных алгоритмов, направленным перебором возможных способов выполнения задания и гарантированным получением результата. Задачи третьего типа связаны с продуктивным мышлением в условиях, когда стандартные алгоритмы отсутствуют, либо не могут быть применены. На подготовку обучающихся к выполнению

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. 2-е изд., стер. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.

² Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / пер. В. В. Лучкова; под ред. Б. М. Величковского. М.: Прогресс, 1981. 232 с.

заданий такого характера, в частности, направлено развитие исследовательских компетенций студентов в процессе обучения в вузе. Их выполнение может осуществляться с использованием специальных эвристик – совокупных правил эффективного сокращения поиска способа решения задачи, которые, в отличие от алгоритмов, не гарантируют результат.

Отметим, что представленная в работе [10] модель обучающей технологии по решению текстовых задач, а также метод исследующего чтения О. С. Анисимова с применением схематизированных изображений¹, как показала практика, позволяют эффективно организовать учебный процесс будущих педагогов.

В. И. Андреев дополнил эвристические проблемы и подходы предписаниями для развития творческого мышления [1]:

- по активизации саморазвития его многомерности;
- о способах преодоления познавательно-психологических барьеров, возникающих при решении творческих задач и проблем;
- о выборе способностей, на которые следует ориентироваться в своём саморазвитии;
- по активизации творческого воображения и фантазии.

Методология и методы исследования

Исследователи отмечают, что «интеллектуальное развитие современных студентов во многом является результатом когнитивного научения и приобретения ментального опыта в условиях постоянно возрастающей информационной перегрузки» [6, с. 49]. По мнению учёных, в указанных условиях реализация программ высшего педагогического образования может осуществляться с использованием личностно-ориентированного подхода. Его применение в учебном

процессе основывается на психолого-педагогической диагностике личностных качеств обучаемых, соответствующей логике образовательной деятельности преподавателя.

Методология практической части исследования опиралась на опыт организации образовательной деятельности студентов в университете, диагностику их индивидуальных особенностей, значимых для формирования математических компонентов исследовательской деятельности будущих педагогов. Анализ индивидуальных особенностей и способностей обучаемых в контексте личностного развития представлены в известной работе В. А. Крутецкого² и публикациях исследователей [4; 6; 10; 11]. В процессе проведения педагогического эксперимента были определены личностные типы и выявлены предпочтения обучаемых при выборе подходов к решению задач (ориентация на воображение или факты). Для проведения исследования использовалась методика Дж. Баррета³, применяемая в практической психодиагностике.

Отметим, что формирование исследовательских компетенций связано с развитием мышления обучаемых, на которое, как отмечено ранее, существенное влияние может оказывать прошлый опыт, и он иногда может стать препятствием на пути выполнения творческих заданий. Развитие исследовательского (творческого) мышления студентов связано с вопросами ригидности – затруднённости переключения на новые методы решения задач, неспособности к изменению ранее выработанной программы действий. Указанное психологическое понятие описывает устойчивость психики к изменениям внешних условий и внутренней среды. Ригидность проявляется в неспособности индивида гибко адаптироваться к но-

¹ Злотников И. В. Психологическое и психофизическое обеспечение процесса обучения студентов. Рига: Изд-во РПИ, 1988. 36 с.

² Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М.: Институт практической психологии, 1998. 416 с.

³ Баррет Дж. Проверь себя. Тесты. СПб.: Питер, 2007. 256 с.

вым ситуациям, изменять своё поведение или точку зрения. Она может проявляться в различных аспектах жизни, включая когнитивные процессы, эмоциональную сферу и поведенческие реакции. Исследователями применяются различные методики для оценки ригидности мышления испытуемых [3; 5; 7; 8; 9]. Наш выбор метода диагностики когнитивной ригидности обучаемых на основании теста А. Лачинса [14] обусловлен проблемами формирования математических компонентов исследовательской деятельности обучаемых. Указанный тест включает 10 заданий на переливание жидкости в сосуды. Методика экспериментального исследования основана на сравнении результатов решения однотипных задач студентами контрольной (23 респондента) и экспериментальной (22 обучаемых) групп. Предложенные студентам задания предполагали поиск рационального способа выполнения и представления результатов с использованием арифметических действий. Задачи для обучаемых экспериментальной группы были подготовлены таким образом, чтобы половина заданий могла быть выполнена одним и тем же методом, а для оставшихся однозначно существовал более рациональный способ решения, который студенты часто (с выраженной ригидностью мышления) не замечают и переносят ранее выработанную программу действий на новую ситуацию. Для студентов контрольной группы серия из первых 5 установочных задач специальным образом не выделялась, все задания в тесте располагались в произвольном порядке, исключая фиксацию респондента на определённом способе решения задачи.

Для обеспечения преемственности образовательных программ средней школы и вуза, выявления тем с недостаточным уровнем усвоения учебного материала на предыдущем этапе образования осуществлена диагностика школьной математической подготовки обучающихся на основе контрольно-измерительных

материалов базового уровня ЕГЭ по математике.

Определение уровня базовой школьной математической подготовки студентов и выделение проблемных тем

В последние годы математика не являлась обязательным предметом для поступления на вузовские направления подготовки бакалавров укрупнённой группы «Образование и педагогические науки» (даже на математический профиль обучения). В указанных условиях диагностика уровня базовой школьной математической подготовки является важным этапом для организации эффективного изучения дисциплины «Математические методы обработки данных» будущими педагогами в вузе. Такое исследование было проведено со студентами второго курса СГУ им. Питирима Сорокина – будущими учителями иностранных языков. Оценка знаний проводилась с использованием вариантов базового уровня ЕГЭ по математике, получены следующие результаты, сгруппированные по темам заданий (табл. 1).

Полученные результаты свидетельствуют о недостаточно высоком уровне базовой школьной математической подготовки будущих педагогов, тем самым возникает проблема выбора необходимых методических подходов для успешного освоения студентами изучаемой дисциплины. Невысокие результаты студентов отмечены, в частности, по темам «Неравенства», «Выбор оптимального варианта», имеющим существенное значение для изучения методов математической статистики. Следует выделить также низкие показатели обучаемых по количеству правильно решённых текстовых задач. Студенты достаточно успешно решают простейшие текстовые задачи, но при этом процент правильно выполненных стандартных заданий – 22,2%.

Для обеспечения эффективного освоения студентами математических методов, применяемых при проведении

Таблица 1 / Table 1

**Результаты выполнения студентами диагностической работы по математике /
The results of the students' diagnostic work in mathematics**

Тема задания	Процент правильно решённых заданий
Текстовые задачи	69,6
Размеры, единицы измерения, преобразование выражений	86,7
Графики и диаграммы	78,9
Начала теории вероятностей	86,7
Выбор оптимального варианта	51,1
Анализ утверждений	88,9
Геометрия на плоскости	65,9
Стереометрия	52,2
Вычисления и преобразования	77,8
Уравнения	62,2
Неравенства	40,0
Числа и их свойства	40,0
Задачи на смекалку	22,2
Средний процент правильно решённых заданий	66.1

Источник: данные авторов.

исследований в области образования, полученные результаты учтены преподавателем при изложении учебного материала по дисциплине «Математические методы обработки данных».

**Результаты диагностики
индивидуальных особенностей
мышления обучаемых**

Эффективность освоения математических компонентов исследовательской деятельности зависит как от способностей, так и от личностных качеств обучаемых. Исследователи отмечают, что значительная часть людей, занимающихся определённой профессией, имеет характерные особенности. Известный психолог Дж. Баррет разработал тесты, которые позволяют осуществлять оценку специальных способностей и личностных качеств испытуемых, а также учитывать специфику их профессиональной деятельности¹. По мнению автора, если

человек будет работать в сфере, наиболее соответствующей его особенностям, то он избежит разочарований и будет получать удовольствие от профессиональной деятельности. Вместе с тем, диагностика позволяет оценить текущее состояние испытуемого, поскольку ни о какой способности нельзя говорить, что она достигла своего максимального развития. Личностные же качества человека формируются под воздействием образования, воспитания, жизненного опыта и социальной среды. Одновременно знание своих способностей и личностных особенностей может являться основой для дальнейшего саморазвития.

Оценка соответствия обучающихся на педагогическом направлении подготовки сфере будущей профессиональной деятельности была проведена на основе «Личностного теста» Дж. Баррета², при этом выявлялись индивидуальные особенности студентов, значимые при формировании математических компонентов

¹ Баррет Дж. Проверь себя. Тесты. СПб.: Питер, 2007. 256 с.

² Там же. С. 132.

исследовательской деятельности. Автор теста выделяет 16 личностных типов людей на основе комбинаций восьми параметров: четыре параметра определяют выбор подходов испытуемого к решению задач (ориентация на факты или воображение, спонтанность или осмотрительность (неторопливость)); остальные связаны с его взаимоотношениями в обществе (пассивность или уверенность, общительность или индивидуализм). Наиболее подходящими личностными особенностями для преподавателей, в том числе иностранного языка, являются: ориентация на воображение, осмотрительность, уверенность, общительность. Указанные параметры характерны для 20,0% студентов. У остальных обучающихся выявились различия в характеристиках личностных типов, преимущественно связанные с выстраиванием коммуникации в обществе. Результаты диагностики студентов проиллюстрированы на рисунке 1.

Отметим, что значительные доли выборки (в процентах) оказались соответствующими следующим личностным типам:

– доверенное лицо (общительность, пассивность, ориентация на воображение, осмотрительность); выделенные

особенности характерны для преподавателя, работающего с неуспевающими обучаемыми – 15,6%;

– исследователь (индивидуализм, пассивность, ориентация на факты, осмотрительность) – 15,6%;

– специалист (индивидуализм, пассивность, ориентация на воображение, осмотрительность) – 13,3%.

Вместе с тем, если теперь отдельно выделять личностные особенности, значимые при формировании математических компонентов исследовательской деятельности, то следует отметить, что 53,3% исследуемых при решении задач ориентируются на воображение, а не на факты, но всё же они осмотрительны. Кроме того, при выборе подходов к выполнению заданий такому параметру как воображение отдают предпочтение 75,6% респондентов. На наш взгляд, полученную информацию об индивидуальных особенностях обучаемых необходимо учитывать в учебном процессе по дисциплине «Математические методы обработки данных» для эффективной реализации личностно-ориентированного подхода.

Анализируя вопросы теории и методики обучения школьников, В. А. Гусев рассматривал воображение как «сложный психический процесс, заключаю-



Рис. 1 / Fig. 1. Результаты исследования личностных типов студентов / The results of the study of students' personality types

Источник: составлено авторами.

щийся в создании новых представлений и мыслей на основе имеющегося опыта»¹. Оно играет важную роль в процессах выполнения сложных заданий:

– если в условии задачи все необходимые для её решения данные известны и определены, тогда оно осуществляется по строгим законам мышления на основе логических рассуждений;

– в ситуации же, когда условия задачи не полные, не определены или имеют фрагментарный характер, её решение реализуется при помощи образов воображения.

Приведённое определение можно дополнить важным замечанием, связанным с решением исследовательских задач в разных областях. Работа воображения связана с постановкой цели и предвидением возможных результатов исследования. Таким образом, воображение и интуиция исследователя имеют сходные черты, поскольку применяются в ситуациях неопределённости. Вместе с тем, воображение в определённом смысле является противоположностью критического мышления, что необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Отметим, что в дополнение к проведённой диагностике со студентами контрольной и экспериментальной групп осуществлено исследование ригидности

мышления обучаемых с использованием теста А. Лачинса² (табл. 2).

Итоги тестирования студентов показали, что при заданной схеме проведения диагностики результаты респондентов экспериментальной группы оказались ниже, чем в контрольной. При этом полученные данные не обусловлены более низким уровнем предшествующей математической подготовки обучаемых рассматриваемой выборки. Сравнение результатов соответствующей диагностической работы на основе педагогических измерительных материалов базового уровня ЕГЭ по математике показывает, что студенты экспериментальной группы решили в среднем 14,4 из 21 предложенной задачи (68,6%), а контрольной группы – 13,3 из 21 (63,3%). Анализ итоговых результатов обучающихся экспериментальной группы показал нерациональное решение студентами 27,0% задач, а в 15,6% случаев обучаемыми допущены арифметические и логические ошибки при выполнении заданий.

На наш взгляд, учебный процесс по дисциплине «Математические методы обработки данных» может быть также организован и с применением личностно-ориентированного подхода в соответствии с предложенными И. С. Сафуановым в работе [12] следующими принципами преподавания вузовской математики: ге-

Таблица 2 / Table 2

Итоговые результаты использования теста А. Лачинса (в процентах) / Final results of using the A. Luchins test (in %)^{1 2}

Группа	Задачи, решённые рациональным способом	Задачи, решённые нерациональным способом	Допущены арифметические и логические ошибки
Экспериментальная	57,4	27,0	15,6
Контрольная	69,1	20,9	10,0

Источник: данные авторов.

¹ Гусев В. А. Теория и методика обучения математике: психолого-педагогические основы. М.: Бином. Лаборатория знаний. 2014. С. 115.

² Водяха Ю. Е. Психологическая диагностика сфер личности: лабораторный практикум: учебное пособие / сост. Ю. Е. Водяха. Екатеринбург: УрГПУ, 2018. С. 55.

нетического подхода к методике, концептризма, множественного воздействия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях ускорения научно-технического прогресса, развития информационно-коммуникационных технологий, увеличения потока информации преподаватели университета должны обеспечивать фундаментальную предметную подготовку студентов и развитие мышления обучаемых. Несомненно, возникает проблема поиска методических подходов для обеспечения эффективности подготовки специалистов. Изучение будущими педагогами дисциплин, изначально предполагающих наличие определённых математических знаний у обучаемых, связано с применением ими формального языка математики для описания явлений и процессов, с естественно-научными традициями логической строгости, научности мышления в психолого-педагогических исследованиях.

Анализируя результаты, полученные в ходе проведённой экспериментальной работы со студентами второго курса направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» СГУ им. Питирима Сорокина, можно сделать следующие выводы. Обучаемые продемонстрировали недостаточно высокий уровень базовой школьной математической подготовки, поэтому для обеспечения эффективности образовательного процесса преподавателю необходимо

учитывать полученные результаты при определении дидактических средств обучения и изложении учебного материала по дисциплине «Математические методы обработки данных».

Реализация личностно-ориентированного подхода при обучении осуществлялась с учётом личностных особенностей будущих педагогов – учителей иностранных языков. Диагностика показала, что значительная часть студентов при выборе подходов к решению практических задач основывается на воображении, а не на фактах, что, по-видимому, свойственно обучаемым указанного профиля. Данный фактор необходимо учитывать при организации образовательного процесса по вышеуказанной дисциплине ввиду существенных различий между выполнением заданий с использованием строгого логического мышления или на основе образов воображения. На процесс подготовки обучаемых к исследовательской деятельности дополнительное влияние оказывает ригидность мышления, характерные признаки при проведении диагностики выявлены у 95,7% студентов экспериментальной и 72,7% респондентов контрольной групп.

При проведении дальнейших исследований было бы интересно проследить, в какой мере необходимые компетенции будут развиты у студентов выпускных групп для осуществления исследовательской деятельности и успешной самореализации в профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости. Казань: Центр инновационных технологий, 2015. 288 с.
2. Бордовская Н. В., Костромина С. Н., Розум С. И. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 1. С. 52–66.
3. Епанчинцева Г. А., Козловская Т. Н. Взаимосвязь мотивации достижения успеха и ригидности личности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 4 (227). С. 95–104. DOI: 10.25198/1814-6457-227-95.
4. Канева Е. А. Анализ сформированности специальных способностей будущих учителей математики и информатики // Московский педагогический журнал. 2024. № 1. С. 137–146. DOI: 10.18384/2949-4974-2024-1-137-146.

5. Корнилова Т. В. Ригидность, толерантность к неопределенности и креативность в системе интеллектуально-личностного потенциала человека // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2013. № 4. С. 36–47.
6. Лобанов А. П., Марон В. А. Интеллектуальные способности студентов: имплицитный и эксплицитный подход // Вестник БДПУ. Сер. 1. Педагогика. Психология. Филология. 2022. № 2. С. 49–54.
7. Лобанов А. П., Певнева А. Н. Влияние ригидности-флексibility на исследовательский потенциал студентов // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 6. С. 34–42.
8. Нижарадзе Г. А. О двух типах ригидности при решении интеллектуальных задач // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 142–145.
9. Певнева А. Н. Когнитивная ригидность в парадигме Лачинс-эффекта // Вестник БГПУ. Серия. Педагогика. Психология. Философия. 2022. № 3. С. 82–86.
10. Попов Н. И. Фундаментализация университетского математического образования. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2021. 170 с.
11. Попов Н. И., Калимова А. В. Выявление специальных способностей будущих учителей математики, физики и информатики // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. № 1. С. 12–18.
12. Сафуанов И. С. Современные тенденции в преподавании математических дисциплин в высшей школе. Москва: Спутник +, 2023. 111 с.
13. Bransford J. D., Johnson M. K. Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall (Контекстуальные предпосылки понимания: некоторые исследования понимания и припоминания) // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. Vol. 11. Iss. 6. P. 717–726. DOI: 10.1016/S0022-5371(72)80006-9.
14. Luchins A. S. Mechanization in problem-solving: The effect of Einstellung (Механизация решения задач: эффект Einstellung) // Psychological monographs. 1942. Vol. 54. no. 6. pp. 1–95. DOI:10.1037/H0093502.
15. Kesteren M. T. R., van., Rijpkema M., Fernandez G. Retrieval of Associative Information Congruent with Prior Knowledge is Related to Increased Medial Prefrontal Activity and Connectivity (Извлечение ассоциативной информации, соответствующей предшествующим знаниям, связанным с повышенной медиальной префронтальной активностью и связями) // Journal of Neuroscience. 2010. Vol. 30. Issue 47. P. 15888–15894. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.2674-10.2010.

REFERENCES

1. Andreev, V. I. (2015). *Pedagogical Heuristics for Creative Self-Development of Multidimensional Thinking and Wisdom*. Kazan: Center for High Technologies publ. (in Russ.).
2. Bordovskaya, N. V., Kostromina, S. N. & Rozum, S. I. (2017). Student Research Potential: Content of the Construct and the Methodology of its Assessment. In: *Psychological Journal*, 38, 1, 52–66 (in Russ.).
3. Epanchintseva, G. A. & Kozlovskaya, T. N. (2020). The Relationship Between Motivation for Success, Achievements and Personality Rigidity. In: *Vestnik of the Orenburg State University*, 4 (227), 95–104. DOI: 10.25198/1814-6457-227-95 (in Russ.).
4. Kaneva, E. A. (2024). Analysis of the Special Abilities Formation of Future Teachers of Mathematics, Pedagogy, and Computer Science. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 1, 137–146. DOI: 10.18384/2949-4974-2024-1-137-146 (in Russ.).
5. Kornilova, T. V. (2013). Rigidity, Tolerance to Uncertainty, and Creativity in the Systemic-Personal State of a Person. In: *Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology*, 4, 36–47 (in Russ.).
6. Lobanov, A. P. & Maron, V. A. (2022). Intellectual Abilities of Students: Implicit and Explicit Approach. In: *BSPU Bulletin. Series 1, Pedagogic. Psychology. Philology*, 2, 49–54 (in Russ.).
7. Lobanov, A. P. & Pevneva, A. N. (2021). Evaluation of Rigidity-Flexibility of Students' Research Potential. In: *Voprosy Psichologii*, 67, 6, 34–42 (in Russ.).
8. Nizharadze, G. A. (1987). On Two Types of Rigidity in Expanding Intellectual Tasks. In: *Voprosy Psichologii*, 3, 142–145 (in Russ.).
9. Pevneva, A. N. (2022). Cognitive Rigidity in the Lachins Effect Paradigm. In: *BSPU Bulletin. Series 1, Pedagogic. Psychology. Philology*, 3, 82–86 (in Russ.).
10. Popov, N. I. (2021). *Formation of University Mathematics Education*. Yelets: Bunin Yelets State University publ. (in Russ.).

11. Popov, N. I. & Kalimova, A. V. (2019). Identifying Special Abilities of Future Teachers of Mathematics, Physics, and Computer Science. In: *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 8, 1, 12–18 (in Russ.).
12. Safuanov, I. S. (2023). *Current Trends in Teaching Mathematical Disciplines in Higher Education*. Moscow: Sputnik+ publ. (in Russ.).
13. Bransford, J. D. & Johnson, M. K. (1972). Contextual Antecedents of Understanding: Some Studies of Understanding and Remembering. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 6, 717–726. DOI: 10.1016/S0022-5371(72)80006-9.
14. Luchins, A. S. (1942). Mechanization Of Problem Solving: The Set Effect. In: *Psychological monographs*, 1942, 54, 6, 1–95. DOI:10.1037/H0093502.
15. van Kesteren, M. T. R., Rijpkema, M. & Fernandez, G. (2010). Retrieval of Associative Information Consistent with Prior Knowledge is Associated with Enhanced Medial Prefrontal Activity and Connections. In: *Journal of Neuroscience*, 30, 47, 15888–15894. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.2674-10.2010.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Попов Николай Иванович (г. Сыктывкар) – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой физико-математического и информационного образования Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина; ORCID: 0000-0001-5310-4485; e-mail: popovnikolay65@mail.ru

Яковлева Елена Васильевна (г. Сыктывкар) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического и информационного образования Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина; ORCID: 0000-0001-9701-6970; e-mail: akovleva72@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Nikolay I. Popov (Syktyvkar) – Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Head of the Department, Department of Physics, Mathematics and Information Education, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University; ORCID: 0000-0001-5310-4485; e-mail: popovnikolay65@mail.ru

Elena V. Yakovleva (Syktyvkar) – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Department of Physics, Mathematics and Information Education, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University; e-mail: akovleva72@mail.ru; ORCID: 0000-0001-9701-6970

Научная статья

УДК 372.881.161

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-4-113-124

ОСВОЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СПЕЦИФИКИ КОММУНИКАТИВНО ЗНАЧИМЫХ ЧАСТИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА

Сульниченко В. Н.

*Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Евпаторийский филиал,
Республика Крым, г. Евпатория, Российская Федерация*

e-mail: sulnich@mail.ru

Поступила в редакцию 16.06.2025

После доработки 15.08.2025

Принята к публикации 18.08.2025

Аннотация

Цель. Показать эффективность практико-ориентированного подхода при рассмотрении функционально-семантической специфики частиц русского языка путём использования заданий творческого характера, обогащающих речь школьников коммуникативно значимыми языковыми единицами.

Методология и методы. Ведущей методологией исследования является практико-ориентированный подход в обучении, который предполагает освоение учащимися учебного материала в ходе выполнения заданий творческого характера, направленных на выяснение функционально-семантической специфики коммуникативно значимых частиц русского языка. В процессе применения этого подхода использовались такие методы исследования: анализ, синтез, наблюдение, эксперимент, описание, проблемно-поисковый, статистический.

Результаты исследования. Познавательная направленность в изучении частиц способствовала тому, что школьники стали правильно выделять в структуре предложения и текста разнообразные разряды частиц, анализировать их семантику, определять коммуникативную значимость в связных высказываниях, что в значительной степени способствовало совершенствованию устной и письменной речи.

Теоретическое и/или практическое значение исследования. Теоретическое значение исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в дальнейшем изучении проблемы совершенствования обучения русскому языку на основе практико-ориентированного подхода при выполнении заданий творческого характера, раскрывающих функционально-семантическую специфику коммуникативно значимых частиц русского языка. Практическое значение исследования состоит в возможности использования полученных результатов при рассмотрении других лексико-грамматических разрядов слов, а также в процессе поиска и внедрения инновационных технологий при изучении морфологии русского языка.

Выводы. В процессе исследования подтверждена эффективность системы заданий творческого характера, которая научила семиклассников нормативному и коммуникативно-целесообразному использованию частиц в предложениях и текстах. В таких условиях школьники реализуют свои познавательные возможности для творческого поиска и самовыражения, приобретают навыки самостоятельной работы, оптимально решают поставленные аналитико-синтетические задачи, развивая устную и письменную речь.

Ключевые слова: коммуникативно значимые частицы, функционально-семантический подход, задания творческого характера, предложение, текст, практико-ориентированный подход, устная и письменная речь

Для цитирования: Сульниченко В. Н. Освоение учащимися функционально-семантической специфики коммуникативно значимых частиц русского языка // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 113–124. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-113-124>

Original research article

STUDENTS' ACQUISITION OF THE FUNCTIONAL AND SEMANTIC FEATURES OF THE PARTICLES OF THE RUSSIAN LANGUAGE SIGNIFICANT FOR COMMUNICATION

V. Sulnichenko

*Institute of Social Sciences, branch of the Crimean Federal University,
Republic of Crimea, Evpatoria, Russian Federation
e-mail: sulnich@mail.ru*

Received by the editorial office 16.06.2025

Revised by the author 15.08.2025

Accepted for publication 18.08.2025

Abstract

Aim. To demonstrate the effectiveness of the practice-oriented approach in examining the functional and semantic specificity of particles of the Russian language by using creative tasks that enrich the speech of schoolchildren with communicatively significant language units.

Methodology. The leading methodology of the study is a practice-oriented approach to teaching, which involves students mastering the educational material while completing creative tasks aimed at identifying the functional and semantic specificity of communicatively significant particles of the Russian language. In the process of applying this approach, the following research methods were used: analysis, synthesis, observation, experiment, description, problem-search, statistical method.

Results. The cognitive and practical focus in the study of particles contributed to the fact that schoolchildren began to correctly identify various categories of particles in the structure of a sentence and text, to analyze their semantics, determine the communicative significance in coherent statements, which significantly contributed to the improvement of oral and written speech.

Research implications. The theoretical significance of the study lies in the fact that its results can be used in further studying the problem of improving Russian language teaching based on a practice-oriented approach when performing creative tasks that reveal the functional and semantic specificity of communicatively significant particles of the Russian language. The practical significance of the study lies in the possibility of using the obtained results when considering other lexical and grammatical categories of words, as well as in the process of searching for and implementing innovative technologies in studying the morphology of the Russian language.

Conclusions. The study confirmed the effectiveness of the system of creative tasks, which taught seventh graders the normative and communicatively appropriate use of particles in sentences and texts. In such conditions, schoolchildren realize their cognitive abilities for creative search and self-expression, acquire independent work skills, optimally solve the assigned analytical and synthetic problems, developing oral and written speech.

Keywords: communicatively significant particles, functional-semantic approach, creative tasks, sentence, text, practice-oriented approach, oral and written speech

For citation: Sulnichenko, V. N. (2025). Students' Acquisition of the Functional and Semantic Features of the Particles of the Russian Language Significant for Communication. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 113–124. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-113-124>

Введение

В статье рассматривается актуальная проблема изучения функционально-семантической специфики частиц в предложениях, определяется их коммуникативная значимость в построении структуры текста, в обеспечении его связности. Особое внимание уделено функционально-семантической характеристике смысловых частиц, которые показаны как коммуникативно значимые элементы языковой системы, влияющие на процесс совершенствования речевого общения семиклассников.

Научная новизна нашего исследования состоит в усовершенствовании методических приёмов реализации практико-ориентированного подхода, который осуществлялся в процессе выполнения учащимися заданий творческого характера, формирующих коммуникативно-речевые умения нормативного и целесообразного употребления частиц в различных высказываниях, способствуя обогащению устной и письменной речи. В процессе применения этого подхода использовались такие методы исследования: анализ, синтез, наблюдение, эксперимент, описание, проблемно-поисковый, эвристический, статистический. Выбор перечисленных методов исследования осуществлялся на основе работ современных психологов, педагогов, методистов – О. Н. Левушкиной [14], Э. В. Криворотовой [10], М. В. Веккессера, И. А. Славкиной¹, К. В. Запорожской [6], М. В. Богуславского, К. Ю. Милованова, А. В. Овчинникова [2], Л. А. Хо-

дяковой [20] и др., которые исследуют проблемы внедрения современных педагогических технологий в практику обучения русскому языку в школе и считают, что необходимо создать условия для реализации творческого поиска и самовыражения школьников, помочь им приобрести навыки самостоятельной работы для оптимального решения поставленных учебно-практических задач.

Современный этап развития лингвистики характеризуется изучением частиц как особой лексико-грамматической категории слов, имеющей коммуникативную значимость. Однако проблема функционально-семантической специфики частиц недостаточно разработана как в теоретическом, так и научно-методическом плане. В методической литературе слабо освещается проблема изучения частиц в школе, поэтому учителя констатируют тот факт, что у школьников возникают трудности в использовании частиц в устной и письменной речи. Базовым научно-методическим подходом при изучении частиц в школе следует считать анализ их функционирования в структуре предложения и текста. О таком подходе к языковым явлениям говорится в работах современных лингвистов: «Базовыми уровнями в общей системе языка являются уровень слова, уровень предложения и уровень текста ... следовательно, грамматическое описание этих уровней создаёт грамматическую основу реального речевого общения» [8, с. 10].

Отечественные лингвисты А. В. Бондарко [3], В. В. Виноградов [4], Г. А. Золотова [7], О. В. Алексеева, [1], Г. М. Николаева [13], Л. В. Кваскова [8], А. Ю. Устинов, В. С. Дудкина [19] и др. немало сделали для разработки функциональной лингвистики. Учёные отмечают, что «ни одна из

¹ Новейшие технологии обучения русскому языку в школе: учебное пособие / М. В. Веккессер, С. В. Мамаева, И. А. Славкина, Л. С. Шмутьская. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2020. 108 с.

служебных частей речи не характеризуется такой уровневой нестабильностью, какая свойственна частицам в узком смысле этого слова» [11, с. 516]. До сих пор остаётся спорным вопрос о значениях частиц. Лингвисты отмечают наличие у частиц собственного лексического значения: «в настоящее время постулат о всецелой подчинённости частицы «полновесному» слову стал дискуссионным [5, с. 46]. Большинство учёных считает, что у любой частицы есть своё значение. Лингвисты справедливо отмечают, что «... частицы – слова с ёмкой многоплановой семантикой, которая, проявляясь на разных смысловых уровнях, обуславливает, с одной стороны, функциональный потенциал каждой такой единицы в предложении, высказывании, тексте» [18, с. 67]. В современной лингвистике большое внимание уделяется коммуникативной роли частиц в текстах, отмечается, что даже «зарубежные исследователи интересуются русскими частицами, т. к. видят в них отражение русского национального характера» [17, с. 4], что позволяет нам считать частицы «одним из ярких проявлений национальной специфики русского языка» [9, с. 2175]. С помощью частиц даются разнообразные коммуникативные характеристики сообщения, т. к. «у частиц – коммуникативно-прагматические функции – выражение отношения говорящего к действительности, к содержанию сообщения, к адресату» [15, с. 20]. Однако феномен частиц ещё недостаточно изучен. Современные учёные отмечают, что «в грамматическом аспекте представляют интерес следующие проблемы: структура частиц, межкатегориальная полифункциональность, т. е. способность формально идентичных единиц выступать в функции разных частей речи, их местоположения в структуре предложения» [11, с. 517].

Освоение учащимися функционально-семантической специфики коммуникативно значимых частиц осуществлялось на основе такой модели: от смысла

к способам его выражения и функции в речи. Так, например, лингвист О. В. Алексеева утверждает, что нужно знакомить «учащихся с текстовыми функциями частей речи ..., обеспечивающими сознательный выбор грамматических форм для достижения цели эффективного общения» [1, с. 6]. В нашей статье мы рассматриваем русские частицы как наиболее значимый и востребованный в активном речевом процессе класс слов. Такой подход к изучению частиц русского языка характерен и для лингвиста И. А. Нагорного, который считает «частицы коммуникативно значимыми и прагматически ценными элементами языково-речевой информационной системы индивида» [12, с. 370].

Отметим также некоторые аспекты исследований лингвистов, которые созвучны нашему научно-методическому видению процесса обучения русским частицам в условиях средней школы. Наиболее значимыми работами в этом плане являются исследования И. А. Нагорного [12] (грамматико-коммуникативные функции частиц), А. Ф. Прияткиной и Е. Ф. Стародумовой [15] (частицы в парадигматическом и синтагматическом аспектах), Л. А. Савельевой [16] (роль частиц в текстах), И. И. Токарчук [18] (функции частиц в художественных текстах) и др. Однако отметим тот факт, что ещё недостаточно разработаны научно-методические аспекты изучения в школе русских частиц в коммуникативном плане. Современные учителя нуждаются в серьёзных научно-методических исследованиях, рассматривающих проблему внедрения функционально-семантического подхода в практику изучения частиц в школе, рассмотрения коммуникативно-прагматических функций частиц, совершенствования методов и приёмов обогащения речи школьников коммуникативно значимыми русскими частицами и использования их на нормативном и коммуникативном уровнях. В статье мы предлагаем учителю практический мате-

риал в виде заданий творческого характера для внедрения его в практику работы в школе, что определяет научно-методическую значимость этого исследования.

Цель нашей статьи заключается в том, чтобы показать эффективность практико-ориентированного подхода при рассмотрении функционально-семантической специфики частиц русского языка путём использования заданий творческого характера, обогащающих речь школьников коммуникативно значимыми языковыми единицами.

Реализация поставленной цели осуществляется путём решения таких задач: 1) рассмотреть функционально-семантические особенности коммуникативно значимых частиц русского языка; 2) раскрыть процесс освоения школьниками функционально-семантической специфики коммуникативно значимых частиц русского языка в ходе реализации практической направленности обучения с целью формирования и совершенствования коммуникативно-речевых умений семиклассников.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Функционально-семантическая характеристика коммуникативно значимых частиц русского языка и её роль в обогащении речи школьников

При изучении частиц необходимо их рассматривать в структуре предложения, определять синтаксическую роль, выявлять функциональную значимость в составе текста. Методически целесообразно на уроках предлагать семиклассникам для анализа задания творческого характера на примере отдельных предложений и текстов, в которых используются различные по семантике частицы, показать их функционально-семантическую наполненность, что обогатит речь школьников коммуникативно значимыми частицами русского языка.

1 задание. Школьники анализируют предложения «1. Надеюсь, что ты успешно проплыл стометровку? – Ещё бы!

2. Тебе не кажется, что ты можешь не выполнить это задание? Вряд ли. 3. Едешь сегодня? – Именно!» и определяют семантику частиц, использованных в диалогах. Далее семиклассники устанавливают роль частиц в мини-диалогах (с помощью частиц *ещё, вряд ли, именно* лаконично и ёмко описываемая ситуация приобретает коммуникативную завершённость, и частицы увеличивают свой семантический объём, содержательную наполненность).

Полезно отметить, что в этих высказываниях проявляется действие закона экономии языковых средств, и частицы в процессе речевого общения семантически обеспечивают его проявление на практике.

2 задание. Сравните два высказывания «*Поверь, ты поступаешь неправильно – Поверь же, ты поступаешь неправильно*» и определите функционально-семантическую роль частиц в них. Сравнивая два высказывания, семиклассники устанавливают, что путём введения частицы *же* во второе предложение говорящий выражает свою мысль мягче, доверительно, по-дружески тепло, поэтому его мысль становится более убедительной и коммуникативно значимой по содержанию и грамматической форме.

Составьте предложения, в которых частица *же* выражает: 1) сильное желание говорящего, настойчивую, сильную просьбу (*Дай же мне эту книгу*); 2) для подчёркивания похожести, одинаковости, постоянства (*Такая же весна. Этот же мальчик. Всё тот же случай*). Какова роль частицы *же* по отношению к рядом стоящим словам? (Частица *же* служит для усиления значения слова, после которого она ставится).

3 задание. Семиклассникам предлагается проблемный вопрос: Докажите, составив самостоятельно предложения, что слово *и* является союзом и связывает однородные члены и части простых предложений в составе сложного. С какой целью это слово используется в предложениях? (*И как ты смог это сделать?! И до каких*

пор я буду терпеть твои прогулы!)). Слово и в роли какой части речи является? Слово и как частица усиливает значение слова, перед которым она находится, а также выделяет или подчёркивает семантически важное слово в предложении) Перестройте предложения (Я прочитаю тебе сегодня интересную книгу) так, чтобы частица и выделяла, усиливала разные по смыслу слова, объясните смысл высказываний: (И я прочитаю тебе сегодня интересную книгу. Я прочитаю и тебе сегодня интересную книгу. Я прочитаю тебе и сегодня интересную книгу). Укажите место частицы в предложениях и определите, после каких слов она употребляется и с какой целью (частица и используется для усиления значения слова, после которого она используется). Установите роль частиц в выражении мыслей говорящего.

4 задание. Перед выполнением этого задания семиклассникам сообщается, что частицы способны образовывать нечленимые предложения, выраженные одним словом или неразложимым словосочетанием частиц. Предложениям «Вряд ли! Неужели? Куда уж! Вроде как, А всё-таки?» характерна контекстуально-ситуативная обусловленность, которая проявляется в грамматической возможности сворачивать выражаемую автором позицию, мысль, доводить её до уровня нечленимого предложения с отсутствующей структурной схемой, но характеризующейся интонационной завершённостью.

Далее школьникам предлагаются такие задания: 1) подумайте, в каких ситуациях могли бы быть произнесены эти фразы; 2) составьте мини-диалоги, в которых коммуникативно целесообразно в качестве последующих реплик употребить эти нечленимые предложения с частицами; 3) определите, какую роль сыграл приём использования частиц в качестве предложений (такой приём приводит к увеличению семантической ёмкости частиц).

Лингвисты отмечают, что «особое место среди данных функций занимает спо-

собность частиц содействовать построению последовательного и целостного текста. Выполнение данной функции реализуется благодаря одной из ключевых характеристик частиц – их ориентированности на текст» [16, с. 225].

Важным приёмом работы с текстом является проведение лингвистического эксперимента. Его цель – научить семиклассников целесообразно, коммуникативно оправданно использовать различные разряды частиц в тексте. Важно установить роль частиц в структурно-семантической организации текста, которая определяется так: «...частица выделяет фрагмент высказывания, акцентирует внимание читателя на необходимом элементе, влияя на общий смысл высказывания и текста» [16, с. 226].

5 задание. Перед семиклассниками ставится задача: дополните текст необходимыми, на ваш взгляд, частицами (первоначальный текст даётся без частиц)

Лес

Лес красив круглый год. Разве не очарователен лес весной? Как прекрасен он своими таинственными шорохами, невидимыми движениями просыпающейся жизни! Вот начинают набухать почки на деревьях. Вон птицы возвращаются с юга домой. Лес как бы погружается в зелёный дым молодой листвы.

Ну и красив же лес осенью! Он торжествен и печален. Уже почти не слышны птичьи голоса. Наступает ни с чем не сравнимая пора листопада. Но даже эту грустную пору называют прекрасной.

Вот вдруг наступает безмолвный день первого снегопада. Снег осыпает мохнатые ветви. Лес словно сидит и кажется глубоким стариком.

Но даже эта глухая зимняя пора не будет длиться вечно. Впереди новая весна!

Именно лес учит нас мудрой вере в постоянное обновление и возрождение жизни.

В процессе анализа текста школьники решают ряд грамматико-стилистических задач: 1) определите разряды частиц и

частотность их использования в тексте; 2) определите, насколько изменился смысл текста с введением в него частиц; 3) докажите целесообразность употребления частиц в тексте; 4) определите функциональный стиль этого текста; 5) объясните, почему в тексте художественного стиля много частиц; 6) перечислите, какие разряды частиц преобладают в тексте; 7) определите, какие оттенки значения вносят наиболее употребительные частицы текста; 8) сделайте выводы о роли частиц в тексте; 9) проанализируйте приведённые высказывания о русском лесу, выберите наиболее близкое и понятное вам и напишите сочинение, учитывая тип и стиль речи: а) *Зимой и летом, осенью и весной хороши русский лес!* б) *Особенно красив и печален русский лес в ранние осенние дни;* в) *Я люблю лес в любое время года;* г) *Русский лес удивляет своей волшебной и загадочной красотой в любое время года;* д) *Звуки и краски леса.*

Количественные и качественные показатели сформированности у семиклассников умений использовать коммуникативно значимые частицы в ходе выполнения разноуровневых заданий творческого характера

Охарактеризуем эмпирическую базу нашего исследования путём представления фрагмента контрольного педагогического эксперимента, который поможет нам зафиксировать результаты работы по использованию семиклассниками коммуникативно значимых частиц при выполнении разноуровневых заданий творческого характера. В контрольном эксперименте участвовало 117 учащихся 7-х классов школ гг. Евпатория и Саки Республики Крым (58 учащихся контрольных и 59 учащихся экспериментальных классов).

В ходе проведения контрольного этапа эксперимента школьникам был предложен текст «Лес и вода – красота всей природы» (172 слова) с заданиями разной степени сложности (6 задание): 1 уровень

сложности – в тексте, предложенном учителем, частицы выделены, школьники должны указать их разряды; 2 уровень сложности – в тексте учащиеся самостоятельно находят частицы, определяют их разряд и указывают их значение; 3 уровень сложности – в тексте отсутствуют частицы, школьники самостоятельно вставляют в предложения текста коммуникативно значимые частицы, указывают их разряды и значения смысловых частиц, определяют функции частиц, оценивают их с точки зрения коммуникативной значимости. Кроме этого, семиклассники, используя самостоятельно выбранное из текста предложение, вводят в него возможные частицы, объясняя изменившуюся семантику.

Для наглядного представления статистических данных сформированности у семиклассников умения использовать коммуникативно значимые частицы при проведении контрольного эксперимента нами использовались таблицы, которые позволили представить подробные количественные данные с кратким сопроводительным текстом.

Выяснить выбор школьниками заданий первого, второго и третьего уровней сложности контрольных и экспериментальных классов помогает таблица 1.

Количественные данные таблицы 1 показывают, что 28 учащихся (48, 27%) контрольных классов выбрали задания первого уровня сложности, что в 2, 84 раза больше, чем учащиеся экспериментальных классов (10 учащихся, что составляет всего 16, 95%). Отметим, что 35 учащихся экспериментальных классов (59, 32%) выполняли задания третьего уровня сложности, в то время как только 10 учащихся контрольных классов изъявили желание выполнять задания этого уровня (17, 24%).

Методически целесообразно диагностировать правильно и неправильно выполненные задания по трём уровням сложности и отразить это в таблице 2.

Таблица 1 / Table 1

Количественный анализ выбора учащимися контрольных и экспериментальных классов заданий разных уровней сложности (1, 2, 3 уровни) / Quantitative analysis of the choice of students in control and experimental classes of tasks of different levels of complexity (1, 2, 3 levels)

Контрольные классы 58 учащихся			Экспериментальные классы 59 учащихся	
Уровни сложности	Количество учащихся	Процент выбора	Количество учащихся	Процент выбора
3 уровень	10	17, 24 %	35	59,32%
2 уровень	20	34, 48 %	14	23,72 %
1 уровень	28	48,27%	10	16, 95%

Источник: данные автора.

Таблица 2 / Table 2

Диагностика определения правильно и неправильно выполненных заданий с учётом уровней их сложности / Diagnostics of determining correctly and incorrectly completed tasks taking into account their levels of complexity

Контрольные классы 58 учащихся			Экспериментальные классы 59 учащихся	
Уровни Сложности	Правильно	Неправильно	Правильно	Неправильно
3 уровень	4	6	30	5
2 уровень	7	13	11	3
1 уровень	14	14	8	2
Количество	25	33	49	10
Проценты	43,10%	56,89%	83,05%	16,95%

Источник: данные автора.

Анализ таблицы свидетельствует о том, что учащиеся экспериментальных классов показали почти в 2 раза (1, 93) более высокий уровень сформированности знаний, умений и навыков при выполнении заданий третьего уровня сложности, что составляет 83,05 % (ЭК) и 43,10% (КК). Укажем, что количество неправильных ответов у школьников экспериментальных классов в 3, 35 раза меньше, чем у контрольных (33 – 56,89 % и 10 – 16, 95%).

7 задание. Приведём фрагмент выполнения учащимися контрольных и экспериментальных классов разноуровневого задания по степени сложности в процессе проведения эксперимента. Учащимся для анализа предлагаются задания с учётом 3 уровней сложности: 1 уровень:

найдите в данных предложениях частицы: «1. Именно он правильно поступил. 2. Вот он правильно поступил. 3. Разве он правильно поступил? 4. Вряд ли он правильно поступил. 5. Он же правильно поступил. 6. Он не поступил правильно. 7. Даже он правильно поступил. 8. Только он правильно поступил», определите их разряд и значение; 2. уровень: включите в предложение «Он правильно поступил» разные по значению смысловые частицы и определите семантику составленных Вами предложений; 3 уровень: 1) составьте простое двусоставное предложение, используя такую структуру: подлежащее + обстоятельство + сказуемое; 2) включите в это предложение разные разряды частиц (смысловые, формообразователь-

ные, отрицательные) и укажите, как изменился смысл и интонация составленных Вами предложений; 3) смоделируйте коммуникативную ситуацию, используя одно или несколько составленных Вами предложений; 4) напишите сочинение-миниатюру, для этого продумайте, в какой части сочинения более уместно употребить составленное (-ые) предложение (-я) с учётом коммуникативной задачи.

Методически целесообразно проанализировать количественные показатели выбора учащимися заданий 1–3 уровней сложности, т. к. это один из способов определения сформированности умения использовать коммуникативно значимые частицы в предлагаемых и самостоятельно составляемых текстах. С этой целью предлагаем таблицу 3.

Представленные результаты выбора заданий разного уровня сложности позволяют сделать вывод о том, что учащиеся экспериментальных классов в основном работали над заданиями 3 (32) и 2 (14) уровней сложности (77, 96%), а только 28 учащихся контрольных классов выбрали аналогичные задания, что составляет 48, 27%. Эти показатели подтверждают уровень сформированности у школьников экспериментальных классов готовности работать над заданиями повышенной сложности.

Полезно также проследить в таблице 4 качество выполнения заданий 1–3 уровней сложности учащимися контрольных и экспериментальных классов.

Анализ количественных данных таблицы показывает следующее: 1) справи-

Таблица 3 / Table 3

Количественные показатели работы учащихся контрольных и экспериментальных классов над заданиями разного уровня сложности / Quantitative indicators of the work of students in control and experimental classes on tasks of different levels of complexity

Классы Уровни сложности	Контрольные классы 58 учащихся	Экспериментальные классы 59 учащихся
3 уровень	17	32
2 уровень	11	14
1 уровень	30	13
Итого	58	59

Источник: данные автора.

Таблица 4 / Table 4

Анализ качественных показателей выполнения заданий 1–3 уровней сложности контрольными и экспериментальными классами / Analysis of qualitative indicators of the performance of tasks of 1-3 levels of complexity by control and experimental classes

Классы Оценки уровни	Контрольные классы 58 учащихся				Экспериментальные классы 59 учащихся			
	«2»	«3»	«4»	«5»	«2»	«3»	«4»	«5»
3 ур.	7	5	2	3	1	4	13	12
2 ур.	2	6	2	1	1	2	8	5
1 ур.	3	12	9	6	-	-	3	10
Итого	12	23	13	10	2	6	24	27

Источник: данные автора.

лись с работой на положительные оценки в контрольных классах 46 учащихся (79, 31%), в экспериментальных классах – 57 учащихся (96, 61%); 2) качество знаний учащихся контрольных классов составляет 50% (23 учащихся), в экспериментальных – 89, 47 % (51 учащийся).

Заключение

Итак, в ходе исследования была продемонстрирована результативность практико-ориентированного подхода в процессе изучения функционально-семантической специфики коммуникативно значимых частиц русского языка. Познавательно-практическая направленность в рассмотрении функционально-семантической специфики коммуникативно значимых частиц способствовала формированию и совершенствованию коммуникативно-речевых умений семиклассников. Результаты исследования подтвердили эффективность использования заданий творческого характера для обогащения речи коммуникативно значимыми частицами русского языка и совершенствования когнитивных способностей школьников.

Проведённое аналитико-статистическое исследование показало более высокий уровень сформированности у семиклассников экспериментальных классов умения работать над практическими заданиями творческого характера. Это отмечается в приведённых количественных данных выбора учащимися заданий разного уровня сложности, при диагностировании количества правильных и неправильных ответов и анализе качественных показателей выполнения заданий творческого характера учащимися контрольных и экспериментальных классов.

В процессе освоения функционально-семантической специфики коммуникативно значимых частиц русского языка семиклассники: 1) научились правильно выделять в структуре предложения и текста разнообразные разряды частиц, ана-

лизировать их семантику; 2) овладели коммуникативно-речевыми умениями нормативного и целесообразного употребления частиц в различных предложениях, текстах, что в значительной степени способствовало совершенствованию и обогащению их устной и письменной речи; 3) стали чаще использовать разнообразные по семантике частицы как коммуникативные инструменты в процессе общения.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что функционально-семантический подход к изучению коммуникативно значимых частиц русского языка перспективен, т. к. оптимально формирует коммуникативно-речевые умения, которые выражаются в способности отбирать в ходе общения нужные частицы и целесообразно использовать их в речи в соответствии с речевыми задачами. По итогам исследования можно подтвердить эффективность разработанной системы заданий творческого характера, по образцу которых учителю русского языка можно составлять практический материал не только по другим служебным словам, но знаменательным частям речи.

Перспективное развитие поднятой в исследовании научно-методической проблемы нам представляется в дальнейшей разработке таких его направлений: 1) более глубокое и всестороннее изучение семантики, специфики частиц русского языка на уровне слова, предложения, текста для создания лексической, грамматической, стилистической базы, способствующей развитию и совершенствованию устной и письменной речи школьников; 2) осуществление интенсификации учебного процесса путём исследования проблемы внедрения в практику обучения русскому языку инновационных методов и приёмов обогащения речи школьников нормативными и коммуникативно значимыми языковыми единицами в процессе использования как служебных, так и знаменательных частей речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева О. В. Функциональный принцип изучения морфологии в школьном курсе русского языка. М.: ИИУ МГОУ, 2010. 186 с.
2. Богуславский М. В., Милованов К. Ю., Овчинников А. В. Эффективные педагогические практики советской школы: научно-методический и экспертный анализ. М.: Институт содержания и методов обучения, 2024. 95 с.
3. Бондарко А. В. Проблемы функциональной грамматики: Категории морфологии и синтаксиса в высказывании. СПб.: Наука, 2000. 336 с.
4. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.: Высшая школа, 1972. 613 с.
5. Григорович Л. А. О фразеологических частях русского языка // Русская речь. 2015. № 5. С. 45–49.
6. Запорожская К. В. Применение современных педагогических технологий в обучении // Современные педагогические технологии и инновации: сборник статей областных педагогических чтений (Омск, 25 октября 2023 года). Омск: БПОУ «ОПК № 1», 2023. С. 29–33.
7. Золотова Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова, 2004. 540 с.
8. Кваскова Л. В. Основы функциональной грамматики: коммуникативно-прагматический аспект. М.: МПГУ, 2016. 160 с.
9. Ключина А. М. Способность частиц передавать семантику крайности: аналитический обзор // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. № 7. С. 2174–2182.
10. Криворотова Э. В. Формирование системы аргументативных умений школьников при обучении решению познавательных задач на грамматическом материале // Современные технологии в преподавании русского языка: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 2–3 октября 2020 года). М.: МГПУ, 2020. С. 207–212.
11. Мурысов Р. З. Грамматические особенности частиц // Вестник Башкирского университета. 2018. Т. 23. № 2. С. 515–521.
12. Нагорный И. А. Грамматико-коммуникативные функции русских частиц в речевой сфере // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 38. № 3. С. 369–378.
13. Николаева Г. М. Функции частиц в высказывании (на материале славянских языков). М.: УРСС, 2005. 170 с.
14. Левушкина О. Н. Технологизация как современная тенденция российского образования // Современные технологии в преподавании русского языка: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 2–3 октября 2020 года). М.: МГПУ, 2020. С. 120–122.
15. Прияткина А. Ф., Стародумова Е. Ф. Союзы и частицы в парадигматическом и синтагматическом аспектах // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2012. № 2. С. 20 – 24.
16. Савельева Л. А. Роль частиц в когезии и когерентности текста // Вестник Башкирского государственного университета. 2018. Т. 23. № 1. С. 225–230.
17. Стародумова Е. А. Частицы русского языка (разноаспектное исследование). Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2002. 292 с.
18. Токарчук И. Н. Функционирование частиц в художественном тексте (к вопросу о стилистическом приёме и идиостиле) // Мир русского слова. 2010. № 4. С. 66–71.
19. Устинов А. Ю., Дудкина В. С. Функционально-семантический подход в русской лингвометодике: 20 век // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53 (5). С. 223–229.
20. Ходякова Л. А. Овладение аналитико-синтетическими умениями в контексте культуры при обучении русскому языку как условие самореализации креативной личности школьника (концепция). М.: МГПУ, 2020. 216 с.

REFERENCES

1. Alekseva, O. V. (2010). *The Functional Principle of Studying Morphology in the School Course of Russian*. Moscow: Moscow Region State University publ. (in Russ.).
2. Boguslavsky, M. V., Milovanov, K. Yu. & Ovchinnikov, A. V. (2024). *Effective Pedagogical Practices of the Soviet School: A Scientific, Methodological, and Expert Analysis*. Moscow: Institute of Content and Methods of Teaching publ. (in Russ.).

3. Bondarko, A. V. (2000). *Problems of Functional Grammar: Categories of Morphology and Syntax in Utterances*. St. Petersburg: Nauka publ. (in Russ.).
4. Vinogradov, V. V. (1972). *Russian Language. Grammatical Theory of the Word*. Moscow: Vysshaya shkola publ. (in Russ.).
5. Grigorovich, L. A. (2015). On Phraseological Particles of the Russian Language. In: *Russian Speech*, 5, 45–49 (in Russ.).
6. Zaporozhskaya, K. V. (2023). Application of Modern Pedagogical Technologies in Teaching. In: *Modern Pedagogical Technologies and Innovations: A Collection of Articles from Regional Pedagogical Readings (Omsk, October 25, 2023)*. Omsk: OPK No. 1 publ., pp. 29–33 (in Russ.).
7. Zolotova, G. A. (2004). *Communicative Grammar of the Russian Language*. Moscow: V. V. Vinogradov Russian Language Institute publ. (in Russ.).
8. Kvaskova, L. V. (2016). *Basics of Functional Grammar: Communicative-Pragmatic Aspect*. Moscow: Moscow State Pedagogical University publ. (in Russ.).
9. Klyushina, A. M. (2022). The Function of Particles to Convey the Semantics of Extremes: An Analytical Review. In: *Philology. Theory & Practice*, 15, 7, 2174–2182 (in Russ.).
10. Krivorotova, E. V. (2020). Formation of the System of Argumentative Skills of Schoolchildren in Teaching Solving Cognitive Problems Using Grammatical Material. In: *Modern Technologies in Teaching Russian: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Moscow, October 2–3, 2020)*. Moscow: Moscow State Pedagogical University publ., 207–212 (in Russ.).
11. Muryasov, R. Z. (2018). Grammatical Features of Particles. In: *Bulletin of Bashkir University*, 23, 2, 515–521 (in Russ.).
12. Nagorny, I. A. (2019). Grammatical and Communicative Functions of Russian Particles in the Speech Sphere. In: *Belgorod State University Scientific Bulletin*, 38, 3, 369–378 (in Russ.).
13. Nikolaeva, G. M. (2005). *Functions of Particles in Utterances (Based on Slavic Languages)*. Moscow: URSS publ. (in Russ.).
14. Levushkina, O. N. (2020). Technologization as a Modern Trend in Russian Education. In: *Modern Technologies in Teaching Russian: Materials of the International Scientific and Practical Conference (Moscow, October 2–3, 2020)*. Moscow: Moscow State Pedagogical University publ., pp. 120–122 (in Russ.).
15. Priyatkina, A. F. & Starodumova, E. F. (2012). Conjunctions and Particles in Paradigmatic and Syntagmatic Aspects. In: *Humanities research in the Russian Far East*, 2, 20–24 (in Russ.).
16. Savelyeva, L. A. (2018). The Role of Particles in Text Cohesion and Coherence. In: *Bulletin of Bashkir State University*, 23, 1, 225–230 (in Russ.).
17. Starodumova, E. A. (2002). *Particles of the Russian Language (A Multi-Aspect Study)*. Vladivostok: Far Eastern Federal University Press publ. (in Russ.).
18. Tokarchuk, I. N. (2010). The Functioning of Particles in a Fictional Text (Towards a Stylistic Device and Idiostyle). In: *World of the Russian Word*, 4, 66–71 (in Russ.).
19. Ustinov, A. Yu. & Dudkina, V. S. (2016). Functional-Semantic Approach in Russian Linguo-Methodology: 20th Century. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, 53 (5), 223–229 (in Russ.).
20. Khodyakova, L. A. (2020). Mastering Analytical and Synthetic Skills in the Context of Culture When Teaching the Russian Language as a Condition for Self-Realization of the Creative Personality of a Schoolchild (Concept). Moscow: Moscow State Pedagogical University publ. (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Сулниченко Владимир Николаевич (г. Евпатория) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Института социальных наук, филиала Крымского федерального университета;

ORCID: 0000-0002-3292-9813; e-mail: sulnich@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Vladimir N. Sulnichenko (Yevpatoria) – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching, Institute of Social Sciences, Branch of the Crimean Federal University;

ORCID: 0000-0002-3292-9813; e-mail: sulnich@mail.ru

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-4-125-142

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАТФОРМЫ RAIN CLASSROOM В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ (УРОВНИ А1–А2)

Чжао И

Синьцзянский университет, г. Урумчи, Китайская Народная Республика

e-mail: acr2250806@126.com

Поступила в редакцию 06.05.2025

После доработки 04.07.2025

Принята к публикации 07.07.2025

Аннотация

Цель. Цель статьи заключается в рассмотрении вопроса эффективности использования платформы Rain Classroom для обучения аудированию китайских студентов-филологов русскому языку как иностранному (уровни А1–А2).

Методология и методы. В данном исследовании применялся экспериментальный метод по схеме предварительного и итогового тестирования с участием 77 студентов-филологов первого и второго курсов факультета русского языка Синьцзянского университета, разделённых на экспериментальные и контрольные группы. Экспериментальные группы обучались с использованием образовательной платформы Rain Classroom, включающей интерактивные задания, автоматическую проверку и мгновенную обратную связь, в то время как контрольные группы занимались по традиционной методике с печатными материалами и аудиодисками. Для сбора данных использовались тестирование навыков аудирования, небольшое обсуждение со студентами, анкетирование для оценки мотивации и вовлечённости, а также методы наблюдения и интервьюирования. Статистическая обработка данных включала количественные методы (t-критерий Стьюдента для сравнения групп) и качественный анализ ответов, что позволило комплексно оценить эффективность применения платформы Rain Classroom в обучении русскому языку как иностранному.

Результаты. Эксперимент выявил статистически значимое улучшение навыков аудирования в группах, использовавших Rain Classroom. Наибольший прогресс отмечен в группе 23-2 (+15,5%), тогда как контрольная группа 23-1 показала прирост лишь на 5,6%. В другой экспериментальной группе (22-2) улучшение составило +6,4%, в то время как контрольная группа 22-1 продемонстрировала снижение на 2,7%. Анкетирование подтвердило высокую удовлетворённость студентов: 84,6% предпочли мультимедийные материалы, 82,1% отметили улучшение навыков, 66,7% оценили интерактивность платформы. Наиболее эффективными оказались упражнения на повторение (82,1%) и тесты с выбором ответа (64,1%). Выявленные технические ограничения (например, строгий формат ответов) потребовали методических корректировок.

Теоретическая и/или практическая значимость. Настоящее исследование вносит вклад в теорию методики обучения РКИ, экспериментально подтвердив эффективность платформы Rain Classroom для обучения аудированию китайских студентов (уровни А1–А2), особенно в условиях фонетических трудностей. Практическая значимость работы заключается в разработке

специализированного банка упражнений с адаптированными мультимедийными материалами (видеоролики, скороговорки) и методических рекомендаций по использованию функций платформы (регулировка скорости воспроизведения, автоматическая проверка заданий).

Выводы. Исследование подтвердило эффективность платформы Rain Classroom в обучении аудированию на русском языке китайских студентов на уровне А1-А2. Разработанный банк упражнений (119 для А1, 152 для А2) с адаптацией к фонетическим трудностям и мгновенная обратная связь повысили мотивацию студентов. Для оптимизации платформы необходимы: гибкая оценка ответов, интеграция в смешанное обучение, расширение диалогов с визуальными опорами. Результаты исследования создают основу для развития цифровой методики РКИ, учитывающей лингвистическую интерференцию.

Ключевые слова: аудирование, русский язык как иностранный (РКИ), информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), Rain Classroom, китайские студенты-филологи, уровни А1-А2, методика обучения, эксперимент

Благодарности и источники финансирования. Исследование выполнено в рамках гранта, предоставленного Центром изучения Центральной Азии и России при Китайском национальном исследовательском центре «Один пояс – один путь» Государственного комитета по делам национальностей.

Для цитирования: Чжао И. Эффективность использования платформы rain classroom в обучении аудированию на русском языке китайских студентов-филологов (уровни А1-А2) // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 125–142. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-125-142>

Original research article

EVALUATING THE EFFICACY OF THE RAIN CLASSROOM PLATFORM FOR DEVELOPING RUSSIAN LISTENING PROFICIENCY IN CHINESE PHILOLOGY STUDENTS AT A1-A2 LEVELS

Zhao Yi

Xinjiang University, Urumqi, People's Republic of China

e-mail: acr2250806@126.com

Received by the editorial office 06.05.2025

Revised by the author 04.07.2025

Accepted for publication 07.07.2025

Abstract

Aim. To evaluate the effectiveness of the Rain Classroom platform in fostering Russian listening comprehension skills in Chinese philology students (A1-A2 levels).

Methodology. This study employed an experimental method using a pre-test and post-test design, involving 77 first- and second-year philology students from the Russian Language Department of Xinjiang University, divided into experimental and control groups. The experimental groups were taught using the Rain Classroom educational platform, which included interactive tasks, automated assessment, and instant feedback, while the control groups followed a traditional methodology with printed materials and audio CDs. Data collection methods included listening comprehension tests, small group discussions with students, questionnaires to assess motivation and engagement, as well as observation and interviews. Statistical data processing included quantitative methods (Stu-

dent's t-test for group comparison) and qualitative analysis of responses which made it possible to make a comprehensive evaluation of the effectiveness of the Rain Classroom platform in teaching Russian as a Foreign Language (RFL).

Results. The experiment revealed a statistically significant improvement in listening comprehension skills in the groups using Rain Classroom. The greatest progress was observed in group 23-2 (+15.5%), while control group 23-1 showed an increase of only 5.6%. In another experimental group (22-2), the improvement was +6.4%, while control group 22-1 demonstrated a decrease of 2.7%. Questionnaires confirmed high student satisfaction: 84.6% preferred multimedia materials, 82.1% noted an improvement in skills, and 66.7% appreciated the platform's interactivity. Repetition exercises (82.1%) and multiple-choice tests (64.1%) were found to be the most effective. Identified technical limitations (e.g., strict answer format) required methodological adjustments.

Research implications. This research contributes to the theory of Russian as a Foreign Language (RFL) methodology by experimentally confirming the effectiveness of the Rain Classroom platform for teaching listening comprehension to Chinese students at levels A1-A2, particularly in the context of phonetic difficulties. The practical significance of the work lies in the development of a specialized exercise bank with adapted multimedia materials (videos, tongue twisters) and methodological recommendations for using platform features (playback speed adjustment, automatic assignment checking). The results demonstrate increased student motivation (84.6% preference for multimedia) and improved academic performance (up to +15.5% in experimental groups), and identify technical limitations (e.g., strict answer format) that are important for improving educational platforms.

Conclusions. The study confirmed the effectiveness of the Rain Classroom platform in teaching Russian as a Foreign Language (RFL) listening comprehension to Chinese students at levels A1-A2: experimental groups showed an increase in results of up to +15.5% with high engagement (84.6% preference for multimedia). The developed exercise bank (119 for A1, 152 for A2), with adaptation to phonetic difficulties and instant feedback, increased motivation. To optimize the platform, the following are necessary: flexible answer assessment, integration into blended learning, and expansion of dialogues with visual aids. The results create a foundation for digital RFL methodology that considers linguistic interference.

Keywords: listening comprehension, Russian as a foreign language (RFL), information and communication technologies (ICT), Rain Classroom, Chinese philology students, levels A1-A2, teaching methodology, listening, experiment

Acknowledgements. The study was conducted under a grant provided by the Center for Central Asian and Russian Studies at the China National Research Center for "One Belt, One Road" of the State Ethnic Affairs Commission.

For citation: Zhao, Yi. (2025). Evaluating the Efficacy of the Rain Classroom Platform for Developing Russian Listening Proficiency in Chinese Philology Students at A1–A2 Levels. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 125–142. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-125-142>

ВВЕДЕНИЕ

В современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) развитие навыков аудирования является одной из ключевых задач, особенно на начальных уровнях (A1-A2). Для китайских студентов-филологов этот аспект представляет особую сложность из-за значительных фонетических различий между русским и китайским языками

(редукция гласных, палатализация согласных, интонационные контуры). Традиционные методы обучения часто оказываются недостаточно эффективными, т. к. не обеспечивают систематической практики, оперативной обратной связи и персонализации – именно эти ограничения обуславливают необходимость внедрения цифровых образовательных решений.

В условиях активного развития российско-китайского сотрудничества потребность в квалифицированных специалистах, владеющих русским языком, делает поиск инновационных методик особенно актуальным. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) доказали свою эффективность в языковом обучении, позволяя преодолевать указанные ограничения за счёт интерактивности, адаптивности и мгновенной обратной связи.

Платформа Rain Classroom, разработанная для мобильного обучения через WeChat-интерфейс, предоставляет уникальные возможности для развития аудитивных навыков у китайских студентов. Преподаватели могут создавать специализированные аудиобиблиотеки, учитывающие фонетические особенности китайской аудитории (такие как различие [ш]-[щ], [р]-[л]), разрабатывать интерактивные задания на распознавание минимальных пар и отработку интонации, а также получать автоматизированную аналитику успеваемости учащихся. Эти функции особенно ценны для начальных уровней (A1-A2).

Несмотря на технологические преимущества, методический потенциал платформы в обучении аудированию китайских студентов, изучающих русский язык, исследован недостаточно. Отсутствуют научно обоснованные рекомендации по интеграции технологических возможностей платформы с учётом лингводидактических особенностей китайской аудитории. Кроме того, остаётся открытым вопрос об эффективности созданных через платформу материалов для уровней A1-A2, что требует дополнительных эмпирических исследований.

Целью исследования является разработка и экспериментальная оценка эффективности специализированной методики использования платформы Rain Classroom для обучения аудированию на РКИ китайских студентов-филологов (уровни A1-A2).

Гипотеза исследования состоит в том, что систематическое применение платформы Rain Classroom в сочетании со специально разработанным комплексом упражнений по аудированию (уровни A1-A2), приведёт к повышению эффективности обучения аудированию на русском языке как иностранном на начальном этапе для китайских студентов-филологов по сравнению с традиционными методами обучения. Предполагается также, что данная методика будет способствовать повышению интереса и мотивации учащихся к аудированию, а также соответствовать их потребностям и ожиданиям.

Для достижения поставленной цели предполагается реализовать следующие исследовательские **задачи**:

- 1) определить теоретические основы обучения аудированию на русском языке китайских студентов-филологов (уровни A1-A2); включая специфику китайской аудитории на начальном уровне;
- 2) выявить функциональные возможности Rain Classroom, наиболее релевантные для обучения аудированию;
- 3) разработать методику использования платформы Rain Classroom для обучения аудированию на русском языке китайских студентов-филологов (уровни A1-A2);
- 4) провести экспериментальное обучение в экспериментальных группах;
- 5) проанализировать результаты обучения аудированию на цифровой платформе и рекомендации на основе студенческой обратной связи.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Теоретические основы аудирования на русском языке для китайских студентов (A1-A2)

Аудирование представляет собой рецептивный процесс восприятия речи на слух и понимания смысла устного сообщения¹. Как вид речевой деятель-

¹ Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. С. 24.

ности оно занимает центральное место в формировании коммуникативной компетенции при изучении русского языка как иностранного (РКИ), являясь одновременно и целью, и средством обучения¹. Данный процесс представляет собой многоуровневый механизм, включающий восприятие речевого сигнала (сенсорный), декодирование языковых структур (перцептивный) и интерпретацию смысла (смысловой) [1, с. 127]. С лингвистической точки зрения, как подчёркивают А. Н. Шукин и Г. М. Фролова (2015), аудирование охватывает три взаимосвязанных этапа: от распознавания фонетических единиц и анализа лексико-грамматических структур до интерпретации смыслового содержания с опорой на контекст и фоновые знания². На начальных этапах обучения (А1-А2) ключевой задачей становится формирование фонетико-семантических связей, что особенно актуально для китайских студентов-филологов, сталкивающихся с глубокими типологическими различиями между русским и китайским языками.

Специфика восприятия русской речи китайской аудиторией обусловлена рядом лингвистических и психологических факторов. *Фонетические трудности*, такие как смешение звуков [р]-[л] и [ш]-[щ], связаны с отсутствием аналогичных оппозиций в китайском языке. Например, звук [р] в путунхуа отсутствует, что приводит к его замене на [л] или пропуску в речи. *Интонационные различия* также создают барьеры: китайские студенты склонны интерпретировать русские интонационные конструкции (например, ИК-2 для вопросов) через призму тональной системы родного языка, что искажает

смысловое восприятие. *На лексико-грамматическом и синтаксическом уровне* основные трудности обусловлены отсутствием падежной системы в китайском языке, что существенно затрудняет распознавание грамматических отношений и функций слов в русских предложениях. Принципиально иная синтаксическая организация (включая фиксированный порядок слов), а также различия в способах выражения грамматических значений, особенно проявляющиеся при восприятии русского свободного порядка слов, дополнительно осложняют понимание. Кроме того, *культурные различия* могут создавать дополнительные барьеры при восприятии речи, когда незнание реалий русской культуры мешает правильной интерпретации услышанного.

Как отмечает И. А. Бредихина (2018), аудирование как психофизиологический процесс опирается на ряд взаимосвязанных механизмов: восприятие речевого сигнала, его удержание в оперативной памяти, внутреннее проговаривание для идентификации с языковыми эталонами, а также механизм антиципации, позволяющий прогнозировать содержание³. На начальном этапе (А1-А2) критически важно развитие фонетико-семантических связей и объёма оперативных единиц восприятия, тогда как на продвинутых уровнях акцент смещается на совершенствование стратегий прогнозирования⁴.

В методике преподавания РКИ традиционно выделяются принципы, направленные на преодоление этих сложностей. Принцип пошаговости предполагает постепенное усложнение материала: от изолированных звуков и слов к фразам

¹ Шукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. С. 330.

² Шукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования. М.: Академия, 2015. С. 174.

³ Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018. С. 14.

⁴ Гез Н. И. Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. М.: Высшая школа, 1982. С. 214–219.

и микротекстам. Например, на этапе A1 студенты сначала отрабатывают противопоставление звуков [p]–[p'] через слоговые упражнения (тра-ра-работа/три-ри-дверь), затем переходят к использованию числительных в социально-бытовых контекстах (возраст, даты), и завершают комплексной отработкой в диалогах о семье и ритмических скороговорках. Принцип наглядности реализуется через использование визуальных опор – видеороликов с акцентом на артикуляцию губ или схем ударения. Однако классические методы обучения, опирающиеся на аудиозаписи и групповые повторения, часто оказываются недостаточно эффективными. Анализ современных учебных материалов для уровня A1-A2 [7, с. 16–17] выявляет три ключевые проблемы: дефицит аутентичных аудиоматериалов, отсутствие системных фонетических упражнений и недостаточную визуализацию, что особенно затрудняет обучение китайских студентов [10, с. 207].

Интеграция цифровых технологий в обучение аудированию требует инструменты, сочетающих адаптивность, мультимодальность и интерактивность. Такие платформы должны обеспечивать не только персонализированный подход, но и преодолевать культурно-языковые барьеры, характерные для китайской аудитории.

Функциональные возможности Rain Classroom для обучения аудированию

Rain Classroom (雨课堂)¹, разработанный Университетом Цинхуа и XuetangX (学堂在线)², представляет собой мно-

гофункциональный инструмент смешанного (онлайн и оффлайн) обучения, объединяющий презентации PowerPoint, мобильное приложение WeChat³ и облачные технологии. Платформа широко используется в китайских университетах и школах для повышения вовлечённости студентов и цифровизации традиционного преподавания [12].

Платформа предоставляет широкие возможности для развития языковых навыков, включая чтение, письмо и аудирование [3, с. 2]. В частности, эффективность Rain Classroom подтверждена в преподавании аудирования и разговорной практики английского языка как иностранного китайским студентам в университетах и его эффективности. Исследования Квадир, Ян и Ван (2022) демонстрируют статистически значимое улучшение результатов обучения (21,38 vs 20,64 баллов) благодаря функциям мгновенных тестов (IRS) и интерактивных обсуждений (Danmu⁴) [3, с. 1–19]. Такие характеристики платформы, охватывая все этапы обучения – предварительную подготовку, интерактив на занятиях и обратную связь после уроков, – значительно повышают вовлечённость студентов и эффективность обучения аудированию, и получают положительную оценку студентов, что обосновывает целесообразность его внедрения в учебный процесс [6, с. 72–76; 8, с. 106–109]. Кроме

сертификатов и академических кредитов, являясь при этом аналогом международных платформ вроде Coursera или edX, но с ориентацией преимущественно на китайскоязычную аудиторию и продвижение образовательных программ китайских вузов. URL: <https://www.xuetangx.com> (дата обращения 10.10.2025).

¹ Rain Classroom (Yuketang): URL: <https://www.yuketang.cn> (дата обращения 10.10.2025).

² XuetangX (学堂在线) – это китайская платформа массовых открытых онлайн-курсов (МООС), созданная в 2013 г. Цинхуаским университетом (清华大学) при поддержке Министерства образования КНР, которая предлагает пользователям широкий выбор образовательных возможностей, включая онлайн-курсы по различным дисциплинам, программы профессиональной переподготовки, а также подготовительные курсы для получения

³ WeChat (кит. 微信, Wēixìn – «микрообщение») – многофункциональное мобильное приложение, разработанное китайской компанией Tencent (2011). Включает мессенджер, социальную сеть, платёжную систему и платформу для мини-программ. URL: <https://weixin.qq.com> (дата обращения 10.10.2025).

⁴ Прим. авт. Даньму: в современном китайском интернет-сленге означает «трансляции комментариев зрителей бегущими строками поверх видео» [2].

того, в сочетании с МООС он позволяет реализовать инновации в смешанном обучении [11, с. 33–39]. Исследования Yu и Yi (2020) подтверждают, что Rain Classroom способствует вовлечению и усвоению знаний, особенно в сравнении с традиционными системами [4, с. 77–90]. Однако сохраняются проблемы технологической зависимости и недостаточной цифровой грамотности преподавателей [9, с. 119–121].

В то время как Rain Classroom исследован как инструмент для преподавания аудирования английского языка как иностранного, его применение для развития аудитивных навыков в русском языке как иностранном (РКИ) остаётся практически неизученным. Анализ литературы показывает, что, несмотря на доказанную эффективность платформы для развития общих языковых навыков в РКИ [5, с. 38–40; 12, с. 280–281], целенаправленных исследований, посвящённых развитию навыков аудирования на начальных уровнях у китайских студентов-филологов, практически нет.

Представленный анализ выявил пробел в исследованиях применения Rain Classroom для развития аудитивных навыков РКИ, особенно на начальных уровнях у китайских студентов-филологов. Учитывая трудности, связанные с интерференцией родного языка при восприятии русской фонетики, что значительно затрудняет процесс обучения аудированию, представляется перспективным использование платформы Rain Classroom для разработки адаптированного банка упражнений по аудированию РКИ, учитывающего специфические потребности этой целевой группы.

Ключевой особенностью платформы является её способность интегрировать внешние мультимедийные ресурсы (МООС-курсы, YouTube, Bilibili) с инструментами для создания собственных учебных материалов в различных форматах (аудио, видео, текст, PPT). Эта функция особенно важна для преодоления

интерференции родного языка и повышения эффективности обучения аудированию. Платформа поддерживает работу с аудио- и видеоматериалами, включая регулировку скорости воспроизведения и ручное создание заданий по содержанию данных материалов.

Rain Classroom предлагает разнообразные типы упражнений: от автоматически проверяемых тестов с выбором ответа (одиночный/множественный выбор) до творческих заданий с устными ответами студентов (субъективные вопросы), требующих оценки преподавателем. Упражнения можно классифицировать по уровням сложности и учебным целям, а также импортировать из внешних источников. Например, для уровня A1 доступны задания на распознавание отдельных звуков и слов, тогда как для уровня A2 предлагаются упражнения на понимание диалогов и определение основной мысли высказывания.

Платформа обеспечивает систематизированное хранение учебных материалов, предоставляя 200 ГБ облачного хранилища. Система поддерживает классификацию по типам заданий, а также позволяет создателям чётко маркировать материалы по темам, навыкам и форматам, что упрощает поиск и повторное использование учебных ресурсов. Важным преимуществом является универсальность созданных упражнений – они могут использоваться как в аудиторной работе, так и для самостоятельного обучения.

Особого внимания заслуживают следующие функциональные возможности платформы: 1) автоматизированная проверка тестовых заданий с заранее заданными правильными ответами (без семантического анализа); 2) система записи и хранения устных ответов студентов для последующей ручной оценки преподавателем; 3) базовый количественный анализ результатов (процент правильных ответов, время выполнения) с отображением в виде графиков и таблиц. Параллельно

платформа предоставляет инструменты для организации групповой работы, включая тематические обсуждения в чатах и выполнение совместных проектных заданий, что создаёт дополнительные возможности для языковой практики.

Локализованный на китайский язык интерфейс снижает психологический барьер для студентов и позволяет сосредоточиться на содержании заданий. Интеграция с WeChat обеспечивает непрерывность учебного процесса, что особенно важно для смешанного обучения.

Таким образом, Rain Classroom представляет собой эффективный инструмент, предлагая технологическую основу для реализации методических

решений на различных уровнях языковой подготовки. Наибольший потенциал платформа демонстрирует для обучения русскому языку китайских студентов на начальных уровнях (A1-A2) в рамках данного исследования, поскольку позволяет преподавателям учитывать как особенности русского языка, так и специфику восприятия китайской аудитории (рис. 1).

Разработка банка упражнений по аудированию для начального уровня в Rain Classroom

Разработанный банк упражнений по аудированию для платформы Rain Classroom представляет собой система-

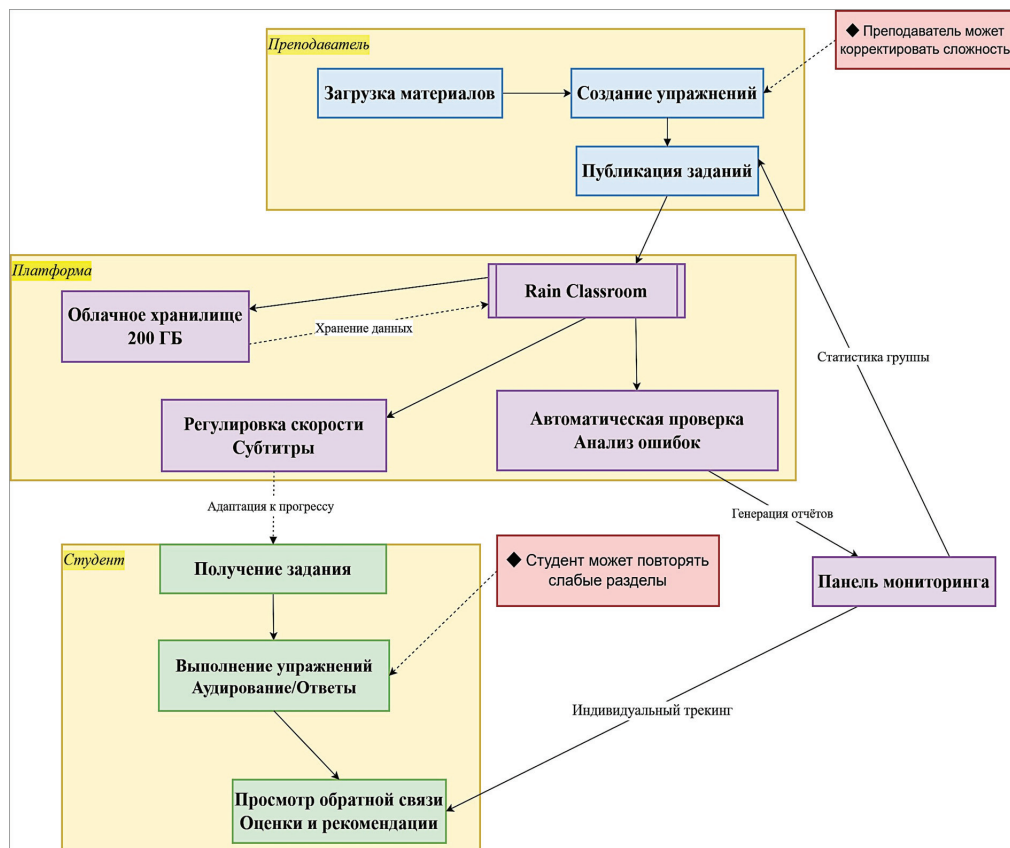


Рис. 1 / Fig. 1. Схема работы с платформой Rain Classroom для обучения аудированию / A process diagram for using the Rain Classroom platform in listening skills instruction

Источник: разработано автором.

тизированный ресурс, предназначенный для китайских студентов-филологов начальных курсов, изучающих русский язык. Основная цель создания этого банка – обеспечить студентов-филологов дополнительными материалами для внеаудиторной работы, которые бы способствовали развитию навыков восприятия русской речи на уровнях А1 и А2.

При создании упражнений были соблюдены за несколькими важными принципами. Во-первых, учитывались требования учебной программы по специальности «Русский язык» в китайских вузах. Во-вторых, использовался компетентностный подход, предполагающий интеграцию аудирования с другими видами речевой деятельности – говорением, чтением и письмом. В-третьих, особое внимание уделялось подбору аутентичных материалов, которые могли бы заинтересовать студентов и показать реальный современный русский язык.

Разработанный банк упражнений соответствует ключевым требованиям «Учебной программой по специальности «Русский язык» для вузов КНР», который регламентирует обучение аудированию на начальных уровнях (А1-А2). Согласно программе, упор делается на преодоление фонетической интерференции (например, дифференциация звуков [p] и [p']) и формирование навыков понимания речи в естественном темпе (60-70 слов/мин на первом году, 70-100 слов/мин к концу второго года обучения)¹. Для этого в упражнениях использованы темы, максимально приближённые к повседневной жизни студентов: «Семья», «Учёба», «Питание и Кухня», «Покупки» и т. д., что не

только соответствует учебной программе, но и повышает мотивацию через практическую релевантность². Например, задания на распознавание минимальных пар ([рама]-[лама]) направлены на отработку проблемных звуков, а диалоги в контексте «магазин» или «университет» развивают навыки ситуативного аудирования. Интеграция с другими видами речевой деятельности (говорение через повторение фраз, письмо через заполнение пропусков или диктант) отражает компетентностный подход стандарта, который подчёркивает взаимосвязь языковых навыков. Использование аутентичных материалов, таких как видеоролики о русских праздниках или аудиозаписи бытовых диалогов, способствует развитию языковой и культурной компетенции, соответствуя тем самым принципу интеграции лингвострановедческого компонента, который имеет решающее значение для успешного аудирования³. Конкретное распределение заданий по типам и контекстам представлено в следующей таблице (см. табл. 1):

Для уровня А1 были разработаны 15 учебных ситуаций, направленных на формирование базовых навыков аудирования, например: в доме, в университете, на уроке, в ресторане, в магазине и т. д. Основной акцент делается на развитии

¹ 高等学校俄语专业教学大纲. 全国高等学校外语专业教学指导委员会俄语教学指导分委员会编. – 2版. – 北京: 外语教学与研究出版社, 2012.10. 4页. [Учебная программа по специальности «Русский язык» для вузов Китая / под редакцией подкомитета по обучению русскому языку при Руководящем комитете по обучению иностранным языкам в вузах КНР. 2-е издание. Пекин: Издательство по обучению и исследованию иностранных языков, 2012. С. 4].

² 高等学校俄语专业教学大纲. 全国高等学校外语专业教学指导委员会俄语教学指导分委员会编. – 2版. – 北京: 外语教学与研究出版社, 2012.10. 19-22页. [Учебная программа по специальности «Русский язык» для вузов Китая / под редакцией подкомитета по обучению русскому языку при Руководящем комитете по обучению иностранным языкам в вузах КНР. 2-е издание. Пекин: Издательство по обучению и исследованию иностранных языков, 2012. С. 19-22].

³ 高等学校俄语专业教学大纲. 全国高等学校外语专业教学指导委员会俄语教学指导分委员会编. – 2版. – 北京: 外语教学与研究出版社, 2012.10. 19-22页. [Учебная программа по специальности «Русский язык» для вузов Китая / под редакцией подкомитета по обучению русскому языку при Руководящем комитете по обучению иностранным языкам в вузах КНР. 2-е издание. Пекин: Издательство по обучению и исследованию иностранных языков, 2012. С. 8].

Таблица 1 / Table 1

Структурированный банк аудитивных упражнений (A1-A2) / Structured bank of listening exercises (A1-A2)

Структурированный банк аудитивных упражнений (A1-A2)		
A1	Форматы	Видеоматериалы
	Упражнения	<ul style="list-style-type: none"> Подготовительные (50%): чтение букв/слов, пропуски, скороговорки, диктант, мн.выбор Речевые (50%): пение, ответы на вопросы, пересказ, ролевые игры, ед.выбор
	Задания	60 основных (119 подзаданий)
A2	Форматы	Аудио+Видео
	Упражнения	<ul style="list-style-type: none"> Подготовительные (34%): пропуски, скороговорки, диктант Речевые (66%): пение, вопросы, пересказ, верно/неверно, ед. выбор
	Задания	46 основных (152 подзадания)
Контексты		Магазин/отель/дом/кафе/университет/библиотека (20+ ситуаций)

Источник: разработано автором.

фонематического слуха, узнавании звуков и интонационных моделей, понимании ключевой информации в простых диалогах и коротких текстах. Для достижения этих целей использовались подготовительные упражнения: повторение за диктором слогов (для отработки произношения и слуха), чтение предложений с акцентом на интонацию (модели ИК 1–5), прослушивание и заучивание слов по повседневному темам с последующим воспроизведением. Важной задачей этого этапа является формирование устойчивой привычки слушать русскую речь и преодоление первоначальных лингвистических трудностей.

Уровень A2 представлен 11 более сложными ситуациями, которые готовят студентов к сдаче ТРЯ-4 (теста по русскому языку четвёртого уровня), например, по телефону, в супермаркете, на кассе и т. д. Здесь упор делается на расширении словарного запаса, понимании деталей в продолжительных текстах, адаптации к естественному темпу русской речи.

Для развития этих навыков применялись следующие подготовительные упражнения: проговаривание скороговорок (например, «У ежа ежата, у ужа ужа-

та», «Саша шустро сушит сушки, Саша высушил штук шесть...») для улучшения артикуляции и скорости речи; прослушивание и выбор слов из списка (тренировка фонематического слуха и логического мышления); прослушивание песен, стихов и диалогов с заполнением пропусков (развитие дифференциации звуков речи и языковой догадки). Особенностью упражнений этого уровня является их интегративный характер – они сочетают аудирование с говорением и письмом.

Тематика упражнений подбиралась на основе анализа учебной программы и популярных учебников в Китае, а также с учётом интересов студентов, выявленных в ходе анкетирования. Темы охватывают как повседневные ситуации (покупки, увлечения), так и учебные аспекты, что делает материал практически полезным для учащихся.

Для создания упражнений использовались различные источники. На уровне A1 преимущественно применялись адаптированные материалы из популярных китайских и международных платформ: Youku, Bilibili, YouTube, включая короткие видеоролики, мультфильмы и песни. Уровень A2 базируется на авто-

ритетных учебных пособиях по аудированию, таких как «Курс по аудированию русского языка “Восток”» и «Слушать и услышать А2», дополненных авторскими разработками.

Техническая реализация банка упражнений на платформе Rain Classroom потребовала особого подхода. Из-за ограничений платформы, не поддерживающей стабильную работу с внешними ссылками, все аудио- и видеоматериалы предварительно загружались в облачное хранилище. Это решение позволило обеспечить бесперебойный доступ к учебным материалам.

Методически упражнения делятся на два основных типа: подготовительные (фонетические, лексические, грамматические) и речевые. Последние включают как объективные форматы (тесты с выбором ответа, диктанты), так и субъективные задания (пересказы, ответы на вопросы, творческие упражнения). Такой комплексный подход способствует постепенному развитию навыков аудирования от базового к более продвинутому уровню.

Разработанный банк упражнений представляет собой современный цифровой ресурс, который не только помогает студентам совершенствовать аудитивные навыки, но и способствует повышению их мотивации к изучению русского языка. Регулярная работа с этими материалами во внеаудиторное время позволяет учащимся получать дополнительную практику и оперативную обратную связь, что существенно повышает эффективность учебного процесса.

Проведение экспериментального обучения

Экспериментальное исследование проводилось на базе Синьцзянского университета в период с 11 марта по 11 апреля 2024 года. В исследовании приняли участие 77 студентов-филологов первого и второго курсов, которые были распределены на четыре учебные группы в соответствии с существующим админи-

стративным делением: две экспериментальные группы (22-2 и 23-2, всего 38 человек) и две контрольные группы (22-1 и 23-1, всего 39 человек). Такое распределение позволило сохранить естественные условия учебного процесса, обеспечив при этом сопоставимость групп по исходному уровню владения русским языком.

На диагностическом этапе все участники прошли предварительное тестирование, разработанное на основе материалов учебника «Русский язык в вузах». Тест включал три типа заданий, оценивающих понимание общего содержания, выявление конкретных деталей и способность делать логические выводы из услышанного. Результаты входного тестирования показали сопоставимый уровень подготовки во всех группах со средними баллами от 54,67 до 58,74 ($p > 0,05$), что создало равные стартовые условия для последующего сравнения.

В экспериментальных группах обучение строилось на основе специально разработанного комплекса упражнений, размещённого на платформе Rain Classroom. Особенностью методики стало постепенное уменьшение количества напоминаний: в первую неделю студенты получали три напоминания в день через разные каналы (Rain Classroom и WeChat), во вторую – два, а с третьей недели – одно напоминание ежедневно. Такой подход способствовал формированию устойчивой привычки к самостоятельной работе, что подтвердилось высокой вовлечённостью участников на протяжении всего эксперимента.

Каждое занятие включало 3–4 типа упражнений, интегрирующих аудирование с другими видами речевой деятельности. Студенты занимались с руководством преподавателя во внеаудиторное время пять раз в неделю, уделяя ежедневно от 20 до 40 минут работе с платформой. Общий объём учебной нагрузки составил от 400 до 800 минут в месяц. Особой популярностью среди студентов, как показало последующее анкетирова-

ние, пользовались упражнения, основанные на мультфильмах (84,62%) и видеороликах (66,67%).

Технические особенности платформы, такие как автоматическая проверка объективных ответов, значительно упростили процесс оценки, хотя строгие требования к формату ответов иногда вызывали затруднения у студентов. Для облегчения восприятия аудиоматериалов студенты заранее получали списки используемой лексики. Контрольные группы работали с аналогичными по содержанию заданиями, но с использованием традиционных бумажных материалов и аудиозаписей на CD. Важно отметить, что все группы выполняли одинаковые по объёму и сложности задания в одинаковых временных рамках, что обеспечивало сопоставимость результатов.

По окончании четырёхнедельного эксперимента было проведено итоговое тестирование, полностью соответствующее предварительному по структуре и критериям оценки. Полученные результаты показали неравномерную динамику: наибольший прогресс наблюдался в

экспериментальной группе 23-2, где средний балл вырос с 54,94 до 63,47 (+15,5%). В контрольной группе 23-1 рост составил лишь с 54,67 до 57,73 (+5,6%). В другой экспериментальной группе 22-2 отмечался прирост с 56,18 до 59,77 (+6,4%), тогда как в контрольной группе 22-1 наблюдалось небольшое снижение показателей с 58,74 до 57,13 (-2,7%) (см. рис. 2).

Анализ результатов обучения аудированию на цифровой платформе и рекомендации на основе студенческой обратной связи

Проведённое исследование позволило получить комплексные данные об эффективности использования платформы Rain Classroom в обучении аудированию китайских студентов-филологов уровней A1-A2. Результаты носят неоднозначный, но в целом перспективный характер, что требует их детального рассмотрения.

Внутригрупповой анализ показал положительную динамику в экспериментальной группе 2023-2, где средний балл увеличился с 54,94 до 63,47, при этом парный t-тест подтвердил статистическую

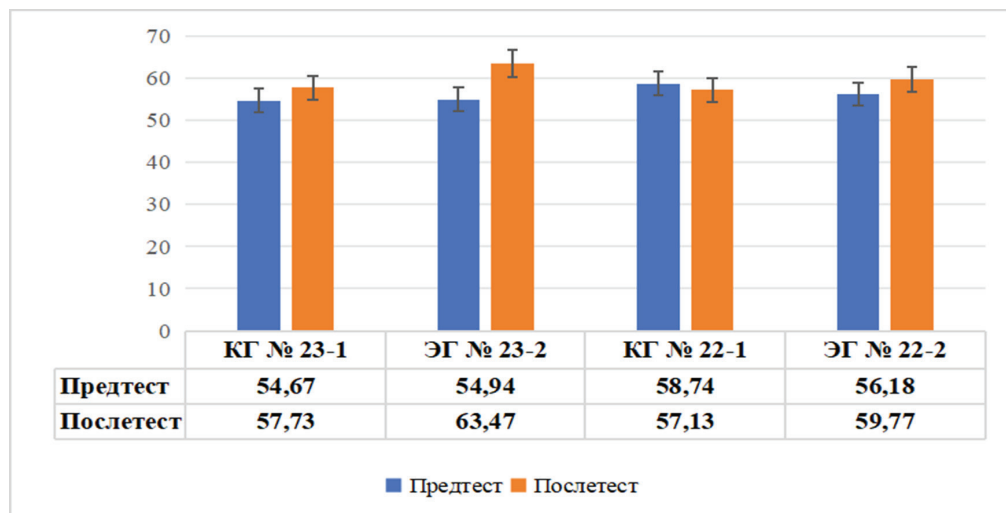


Рис. 2 / Fig. 2. Сравнение результатов предтеста и послетеста в экспериментальных и контрольных группах / A comparative analysis of pre-test and post-test scores between experimental and control groups

Источник: разработано автором.

значимость улучшений ($p \approx 0.05$). Однако межгрупповые сравнения не выявили значимых различий между экспериментальными и контрольными группами ($p > 0.05$). Такие результаты могут объясняться несколькими факторами: ограниченным размером выборки ($n=39$), отсутствием рандомизации, а также различиями в мотивации и регулярности выполнения заданий. Например, в группе 2022-2 прогресс был менее выражен (с 56,18 до 59,77), а в контрольной группе 2022-1 даже наблюдалось снижение показателей (с 58,74 до 57,13), что подчёркивает влияние внешних факторов, таких как академическая нагрузка и индивидуальные особенности восприятия русской речи (табл. 2–3).

Для оценки эффективности Rain Classroom в обучении аудированию проведены ещё беседы со студентами-филологами и количественное анкетирование. Результаты бесед выявили общую удов-

летворенность студентов экспериментальных групп базой упражнений (см. рис. 3), что свидетельствует о положительном влиянии платформы на обучение аудированию.

На этапе постэкспериментального анкетирования, в котором приняли участие 39 студентов экспериментальных групп, были получены важные дополнительные данные. Анкета, размещённая на платформе Wenjuanxing, содержала 21 вопрос (закрытый и открытый) и позволила выявить субъективную оценку эффективности методики.

Результаты анкетирования предоставили ценные данные о восприятии методики самими обучающимися. Особого внимания заслуживает выявленная зависимость между форматом учебных материалов и эффективностью обучения (см. рис. 4): мультимедийные ресурсы получили значительно более высокие оценки.

Таблица 2 / Table 2

Результаты внутригруппового анализа изменений до и после эксперимента / Within-group analysis results showing changes pre- and post-experiment

Группа	Среднее до	Среднее после	t	p	Значимость
КГ 2023-1	54,67	57,73	1,141	0,270	Нет
ЭГ 2023-2	54,94	63,47	2,077	0,051	Тенденция
КГ 2022-1	58,74	57,13	-0,378	0,709	Нет
ЭГ 2022-2	56,18	59,77	0,861	0,398	Нет

Источник: разработано автором.

Таблица 3 / Table 3

Сравнение межгрупповых изменений (КГ vs. ЭГ) / Intergroup comparison of changes (Control Group vs. Experimental Group)

Сравнение	Среднее изменение (КГ)	Среднее изменение (ЭГ)	t	p	Значимость
КГ 2023-1 vs ЭГ 2023-2	3,06	8,53	0,921	0,368	Нет
КГ 2022-1 vs ЭГ 2022-2	-1,61	3,59	0,766	0,449	Нет

Источник: разработано автором.

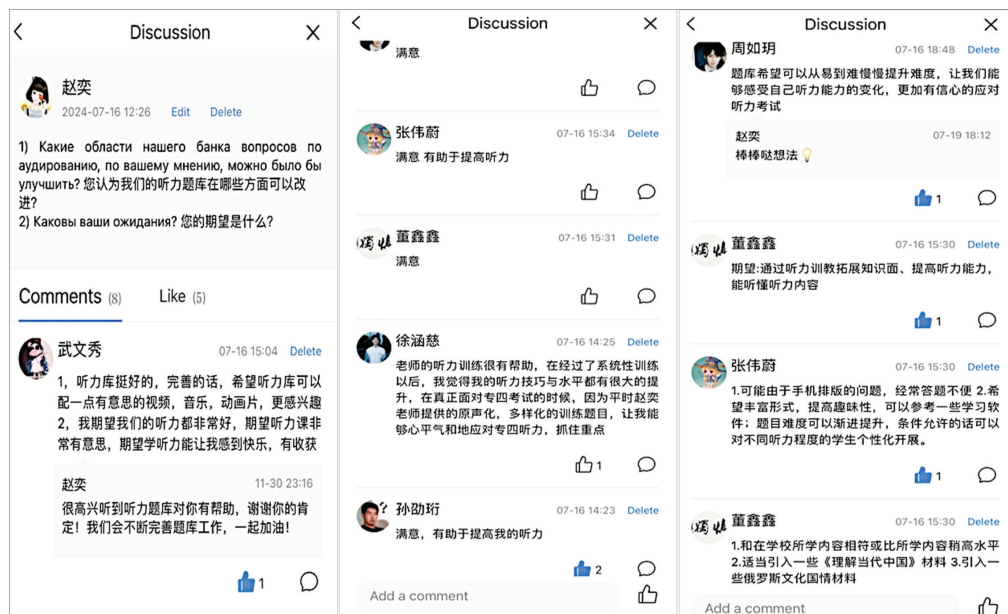


Рис. 3 / Fig. 3. Скриншоты обсуждений студентов в Rain Classroom / Screenshots of student discussions in Rain Classroom

Источник: разработано автором.

第4题: 您认为, 听力习题库中的哪类习题对提高您的听力技能最有用? 哪些问题 из банка упражнений и заданий, по-вашему, были наиболее полезными для улучшения навыков аудирования? [多选题]



Рис. 4 / Fig. 4. Результаты опроса о полезности типов упражнений для аудирования (множественный выбор) / Survey results on the usefulness of listening exercise types (multiple-choice)

Источник: разработано автором.

В частности, 84,62% студентов предпочли фрагменты мультфильмов, 66,67% – видеоролики, 64,1% – песни, тогда как традиционные аудиозаписи выбрали лишь 58,97%, а скороговорки (25,64%) и стихи (17,95%) оказались наименее популярными. Эти данные полностью согласуются с современными исследовани-

ями в области когнитивной психологии, подчёркивающими преимущества мультимодального восприятия при изучении иностранных языков.

Анализ эффективности различных типов упражнений показал, что наибольшую пользу студенты видят в заданиях на дословное повторение/чтение вслух (82,05%), вопросах с одним правильным ответом (64,1%) и множественным выбором (58,97%). При этом 56,41% респондентов оценили упражнения как полезные, 30,77% – как очень полезные, тогда как 7,69% дали нейтральную оценку и 5,12% – негативную. Важно отметить, что 82,05% участников отметили улучшение навыков аудирования (из них 25,64% – значительное), 12,82% не заметили изменений, а 5,12% указали на отсутствие прогресса или ухудшение. Эти результаты подтверждают выводы Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина (2009) о важности индивидуального подхода в обучении РКИ.

Оценка платформы Rain Classroom показала, что 66,67% студентов имели положительный опыт её использования, 30,77% выразили нейтральное мнение и лишь 2,56% – негативное. Среди наиболее ценных функций платформы респонденты выделили: разнообразие упражнений (84,62%), доступность качественных ма-

териалов (74,36%), возможность обучения в любое время (61,54%), а также систему обратной связи (48,72% – полезная, 38,46% – очень полезная). Однако 38,46% студентов по-прежнему предпочли традиционный метод обучения, что указывает на необходимость поиска оптимального баланса между инновационными и классическими подходами.

В оценке эффективности методики обучения аудированию с использованием платформы Rain Classroom были получены высокие оценки со стороны студентов-филологов (см. рис. 5). Большинство (82,06%) положительно оценили эффективность методики, что свидетельствует о её успешности. В частности, 53,85% респондентов охарактеризовали её как «эффективную», 28,21% – как «очень эффективную», 12,82% выразили нейтральное мнение, а 2,56% оценили её как «малоэффективную» или «неэффективную». Эти данные свидетельствуют об успешности методики обучения аудированию с использованием платформы Rain Classroom и высокой степени удовлетворённости ей среди студентов-филологов, что подтверждает её целесообразность и перспективность.

Важным аспектом анализа стало выявление технических и методических

第17题: 您对使用“雨课堂”进行俄语听力教学的有效性有何评价? Какова ваша оценка эффективности методики обучения аудированию на русском языке с использованием "Rain Classroom"?

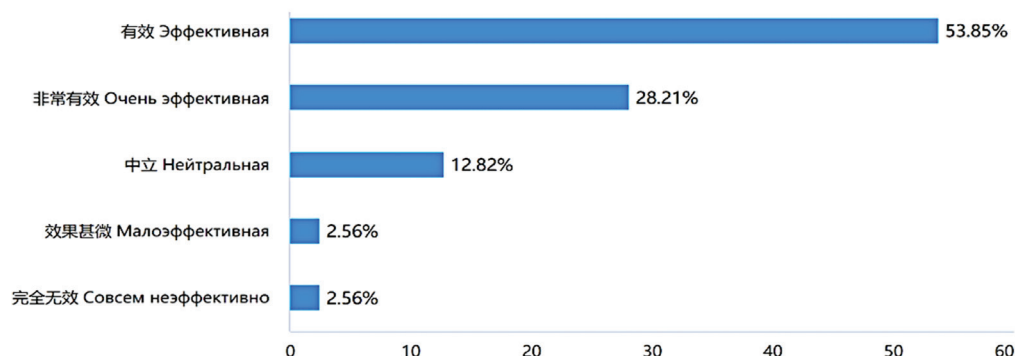


Рис. 5 / Fig. 5. Оценка эффективности Rain Classroom для обучения аудированию на русском языке / Effectiveness evaluation of Rain Classroom for Russian listening comprehension

Источник: разработано автором.

сложностей, с которыми столкнулись участники эксперимента. Наиболее проблемными оказались задания с жёсткими требованиями к формату ответов, что в некоторых случаях приводило к фрустрации студентов даже при правильном по существу ответе. Этот факт подчёркивает необходимость более гибкой системы оценки, учитывающей возможные вариации ввода ответов.

На основании полученных результатов можно сформулировать следующие практические рекомендации по развитию навыков аудирования у китайских студентов на уровнях A1-A2. Ключевым условием эффективности является тщательный отбор материалов, включающий расширение использования визуально насыщенных ресурсов, таких как мультфильмы и видеоролики, а также адаптацию контента в виде коротких диалогов с чёткой артикуляцией, тематически связанных с интересами студентов. Важно оптимизировать форматы ответов, снизить уровень фрустрации при выполнении заданий, и комбинировать задания на глобальное и детализированное понимание, например, предлагая прослушивание с последующим выбором картинки или заполнением пропусков в тексте. Для снижения тревожности целесообразно осуществлять связь через платформу, например, через комментарии преподавателя к ошибкам или обсуждение трудностей в чате, что также способствует вовлечённости.

Заключение

Настоящее исследование подтвердило перспективность использования платформы Rain Classroom в обучении аудированию китайских студентов-филологов уровней A1-A2. Полученные данные свидетельствуют о том, что цифровые технологии могут существенно дополнить традиционные методы преподавания русского языка как иностранного. Особенно важно отметить статистически значимое улучшение результатов в эксперимен-

тальных группах, а также высокую оценку платформы самими обучающимися.

Основное преимущество Rain Classroom заключается в эффективном сочетании мультимедийных материалов и интерактивных упражнений. Как показало исследование, именно визуально насыщенные форматы (мультфильмы, видеоролики) и задания на повторение продемонстрировали наибольшую результативность. При этом гибкость платформы позволяет адаптировать процесс обучения к индивидуальным потребностям студентов.

В то же время работа выявила ряд направлений для совершенствования. К ним относятся необходимость доработки системы оценки ответов, оптимизация пользовательского интерфейса и более точная адаптация контента к уровню учащихся. Эти аспекты требуют особого внимания при дальнейшем внедрении платформы в образовательный процесс.

Перспективы последующих исследований видятся в нескольких направлениях: расширение выборки и продолжительности эксперимента, разработка новых упражнений и адаптивной системы обучения в Rain Classroom, интеграцию платформы с традиционными методами, использование качественных методов – глубинной интервью со студентами и преподавателями для оценки субъективного восприятия платформы. Особую ценность могут представлять исследования, посвящённые интеграции искусственного интеллекта для персонализации учебного процесса.

Практическая значимость данной работы заключается в разработке инновационного подхода к обучению аудированию на начальном этапе РКИ для китайских студентов-филологов, а также конкретных методических рекомендаций по использованию платформы Rain Classroom в этом процессе. Апробированный специализированный банк упражнений, направленный на развитие навыков аудирования, повышает мотива-

цию и успеваемость студентов. Полученные результаты создают основу для дальнейшей оптимизации процесса обучения аудированию на начальных уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Морозов Д. Л. Теоретические основы обучения иноязычному аудированию // Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 1. С. 126–130.
2. Чжан Хайчао. Субкультура Даньму как феномен современной китайской молодежной субкультуры // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2023. Т. 14. № 3. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/58KLSK323.pdf> (дата обращения: 10.10.2025).
3. Quadir B., Yang J. C., Wang W. Factors influencing the acquisition of English skills in an English learning environment using Rain Classroom // Interactive Learning Environments. 2022. № 32. P. 1–19.
4. Yu Z., Yi H. Acceptance and Effectiveness of Rain Classroom in Linguistics Classes // International Journal of Mobile and Blended Learning. 2020. Vol. 12. № 2. P. 77–90.
5. 蔡薇. 基于创新教育理念的“雨课堂”在俄语教学中的应用探索[J]. 创新创业理论与实践, 2021, 4 (24), 38–40. [Цай Вэй. Применение платформы «Rain Classroom» в обучении русско-му языку в рамках инновационной образовательной модели // Теория и практика инноваций и предпринимательства. 2021. Т. 4. № 24. С. 38–40].
6. 邓朝路. “雨课堂”在大学英语听力教学中的应用与实践探索[J]. 陕西理工大学学报(社会科学版), 2019, 37 (04), 72–76. [Дэн Чаолу. Практическое исследование использования «Rain Classroom» в обучении аудированию по английскому языку // Вестник Шэньсийского университета (Социальные науки). 2019. Т. 37. № 4. С. 72–76].
7. 付姣. 信息化时代俄语听力教学改革[J]. 山东农业工程学院学报, 2017, 34 (04), 16–17. [Фу Цзяо. Реформа обучения аудированию русского языка в эпоху информатизации // Вестник Шаньдунского сельскохозяйственного инженерного института. 2017. № 34 (04). С. 16–17].
8. 欧婷婷. “雨课堂”在大学英语听力教学中的应用[J]. 长春工程学院学报(社会科学版), 2019, 20 (04), 106–109. [Оу Тинтин. Применение платформы “Rain Classroom” в преподавании аудирования английского языка в вузах // Вестник Чанчуньского инженерного университета (Серия социальных наук). 2019. Т. 20. № 4. С. 106–109].
9. 王芳. 基于“雨课堂”平台的大学英语听力教学改革研究[J]. 英语广场, 2021, (20), 119–121. [Ван Фан. Исследование реформирования методики преподавания аудирования английского языка на базе платформы “Rain Classroom” // Английская площадь. 2021. № 20. С. 119–121].
10. 奚红阳. 零起点大学俄语听力教学中的问题与对策 — 以北京大学为例[J]. 现代交际, 2018, (23), 207+206. [Си Хунъян. Проблемы и решения в преподавании аудирования русского языка студентам начального уровня: на примере Бэйхуаского университета // Современное общение. 2018. № 23. С. 206–207].
11. 杨芳, 张欢瑞, 张文霞. 基于MOOC与雨课堂的混合式教学初探 — 以“生活英语听说”MOOC与雨课堂的教学实践为例[J]. 现代教育技术, 2017, 27 (05), 33–39. [Ян Фан, Чжан Хуаньжуй, Чжан Вэнься. Первые шаги в смешанном обучении на основе MOOC и Rain Classroom: практический опыт преподавания курса «Практический английский: аудирование и говорение» с использованием MOOC и Rain Classroom // Современные образовательные технологии. 2017. Т. 27. № 5. С. 33–39].
12. 杨丽新, 肖圣芹. 创新教育理念下“雨课堂”在俄语教学中的应用[J]. 教育现代化, 2019, 6 (58), 280–281. [Ян Лисинь, Сяо Шэнцзинь. Применение Rain Classroom в преподавании русского языка в рамках инновационной образовательной концепции // Модернизация образования. 2019. Т. 6. № 58. С. 280–281].

REFERENCES

1. Morozov, D. L. (2014). Theoretical Foundations of Teaching Listening Comprehension of Foreign Language. In: *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 1, 126–130 (in Russ.).
2. Zhang, Haichao (2023). The Danmu Subculture as a Phenomenon of Contemporary Chinese Youth Subculture. In: *World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*, 14, 3. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/58KLSK323.pdf>. (accessed: 10.10.2025) (in Russ.).

3. Quadir, B., Yang, J. C. & Wang, W. (2022). Factors Influencing the Acquisition of English Skills in a English Learning Environment Using Rain Classroom. In: *Interactive Learning Environments*, 32, 1–19.
4. Yu Z. & Yi, H. (2020). Acceptance and Effectiveness of Rain Classroom in Linguistics Classes. In: *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 12, 2, 77–90.
5. 蔡薇.基于创新教育理念的“雨课堂”在俄语教学中的应用探索[J].创新创业理论与实践,2021, 4 (24), 38–40.
6. 邓朝路. “雨课堂”在大学英语听力教学中的应用与实践探索[J].陕西理工大学学报(社会科学版), 2019, 37 (04), 72–76.
7. 付姣. 信息化时代俄语听力教学改革[J].山东农业工程学院学报, 2017, 34 (04), 16–17.
8. 欧婷婷.“雨课堂”在大学英语听力教学中的应用[J].长春工程学院学报(社会科学版),2019, 20 (04), 106–109.
9. 王芳.基于“雨课堂”平台的大学英语听力教学改革研究[J].英语广场,2021, (20): 119–121.
10. 奚红阳. 零起点大学俄语听力教学中的问题与对策 - 以北华大学为例[J].现代交际,2018, (23): 207+206.
11. 杨芳,张欢瑞,张文霞.基于MOOC与雨课堂的混合式教学初探—以“生活英语听说”MOOC与雨课堂的教学实践为例[J].现代教育技术,2017, 27 (05), 33–39.
12. 杨丽新,肖圣芹.创新教育理念下“雨课堂”在俄语教学中的应用[J].教育现代化,2019, 6 (58), 280–281.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Чжао И (Урумчи, Китай) – старший преподаватель факультета русского языка Института иностранных языков Синьцзянского университета (КНР);
ORCID: 0009-0008-7260-0829; e-mail: acr2250806@126.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Zhao Yi (Urumqi, China) – Senior Lecturer, Faculty of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University (China);
ORCID: 0009-0008-7260-0829; e-mail: acr2250806@126.com

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37.047

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-4-143-153

БАЗОВЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСОЗНАННОГО ВЫБОРА ПРОФЕССИИ В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНЫ

Близнюк Е. Г., Куликов Д. А., Пивоварова О. А.

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

** Корреспондирующий автор, e-mail: elgen19@mail.ru*

Поступила в редакцию 25.08.2025

После доработки 12.09.2025

Принята к публикации 17.09.2025

Аннотация

Цель статьи – определить базовые принципы формирования у обучающихся осознанного выбора профессии в области медицины.

Методология и методы исследования. Базой проведённого исследования являются общенаучные и специальные педагогические подходы: аксиологический, личностно-ориентированный, системно-деятельностный, компетентностный. Основными методами исследования выступают изучение и анализ научной и научно-методической литературы, анкетирование, анализ и систематизация собранных анкетных данных.

Результаты. Определены базовые принципы формирования у обучающихся осознанного выбора профессии в области медицины. В результате исследования определён уровень осознанности выбора профессии у студентов первого курса, поступивших по результатам ЕГЭ (группа 1) и после получения среднего профессионального (медицинского) образования (группа 2). У студентов группы 1 преобладает средний уровень осознанности (у 53,13% участников анкетирования). У студентов группы 2 преобладает высокий уровень осознанности (у 54,55% участников анкетирования). Среди студентов, поступивших после школы, основной причиной академической неуспеваемости являлся низкий уровень осознанности выбора профессии и низкий уровень базовых знаний. Среди студентов со средним медицинским образованием основной причиной академической неуспеваемости являлись частые пропуски занятий, нехватка времени для усвоения знаний из-за необходимости работать.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическое значение исследования состоит в определении методологических подходов и базовых принципов формирования у обучающихся осознанного выбора профессии в области медицины. Практическая значимость исследования заключается в том, что разработаны: вопросник для анкетирования студентов, критерии для определения уровня осознанности выбора профессии, критериальная база для

определения уровня осознанности выбора профессии в области медицины. На основе анкетирования первокурсников определён уровень осознанности выбора профессии; проведён анализ причин отчисления студентов после первого семестра; проведено сравнение данных показателей в группах студентов, поступивших по результатам ЕГЭ и имеющих среднее профессиональное (медицинское) образование.

Выводы. Осознанный выбор профессии в области медицины актуален как для отдельной личности, так и для всего общества. Формирование осознанного выбора профессии врача надо начинать со школьной скамьи в процессе профориентационных мероприятий. На основе изучения научной литературы и собственного опыта нами сформулированы базовые принципы формирования осознанного выбора профессии в области медицины у обучающихся: принцип системности; принцип информированности и реалистичности; принцип практико-ориентированности; принцип самопознания и рефлексии; принцип непрерывности; принцип развития «мягких» навыков; принцип социальной ответственности и этичности.

Ключевые слова: осознанный выбор профессии, профессиональное самоопределение, особенности профессии врача, профориентация

Благодарности и источники финансирования: работа выполнена в рамках гранта Государственного университета просвещения на выполнение научно-исследовательских проектов «Персонализация образовательного контента профильных медицинских классов в современном образовательном пространстве ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», приказ от 30.06.2025 № Пр-1189.

Для цитирования: Близняк Е. Г., Куликов Д. А., Пивоварова О. А. Базовые принципы формирования у обучающихся осознанного выбора профессии в области медицины // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 143–153. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-143-153>

Original research article

BASIC FORMING PRINCIPLES OF A CONSCIOUS MEDICAL PROFESSION CHOICE BY STUDENTS

E. Bliznyuk, D. Kulikov, O. Pivovarova*

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

**Corresponding author, e-mail: elgen19@mail.ru*

Received by the editorial office 25.08.2025

Revised by the author 12.09.2025

Accepted for publication 17.09.2025

Abstract

Aim. To determine the basic forming principles of a conscious choice of a medical profession among students.

Methodology. The study is based on general scientific and special pedagogical approaches such as axiological, personality-oriented, system-activity-based, and competence-based. The main research methods include studying and analyzing scientific and methodological literature, conducting questionnaires, and analyzing and systematizing the collected data.

Results. The basic principles of forming a conscious choice of a medical profession among students have been determined. The study determined the level of awareness of career choice among first-year students who entered the university based on the results of the Unified State Exam (group 1) and after receiving secondary vocational (medical) education (group 2). The average level of aware-

ness prevails among students of group 1 (53.13% of the survey participants). The high level of awareness prevails among students of group 2 (54.55% of the survey participants). Among students who entered after school, the main reason for academic failure is a low level of awareness of the choice of profession and a low level of basic knowledge. Among students with secondary medical education, the main reason for academic failure is frequent absences from classes, and lack of time to assimilate knowledge due to the need to work.

Research implications. The theoretical significance of the study consists in defining the basic principles of making an informed choice of a medical profession. The practical significance of the study lies in the fact that a questionnaire for surveying students, criteria for determining the level of awareness of choosing a profession, a criteria base for determining the level of awareness of choosing a profession in the field of medicine have been developed. Based on the survey of first-year students, the level of awareness of choosing a profession was determined; the reasons for the withdrawal of students after the first semester were analyzed; and the data indicators were compared in groups of students who entered based on the results of the Unified State Exam and those who had secondary vocational (medical) education.

Conclusions. A conscious choice of a medical profession is relevant both for the individual and for society. The formation of a conscious choice of a medical profession should begin at school, during career guidance activities. Based on the study of scientific literature and our own experience, the basic principles of forming an informed choice of profession in the field of medicine among students have been formulated. They are the principle of consistency, the principle of awareness and realism, the principle of practice-oriented approach, the principle of self-knowledge and reflection, the principle of continuity, the principle of developing “soft” skills, and the principle of social responsibility and ethics.

Keywords: conscious choice of a profession, professional self-determination, features of the medical profession, and career guidance

Acknowledgments: the work was carried out as part of a grant research project supported by Federal State University of Education on the topic “Personalization of Educational Content for Medical Classes in the Modern Educational Space of State University of Education.” Order no. Pr-1189, June 30, 2025.

For citation: Bliznyuk, E. G., Kulikov, D. A. & Pivovarova, O. A. (2025). Basic Forming Principles of a Conscious Medical Profession Choice by Students. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 143–153. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-143-153>

Введение

Актуальность формирования осознанного выбора профессии в области медицины крайне высока, что связано с системными потребностями здравоохранения и вызовами современного общества. Эта проблема имеет не только психологический аспект в плане развития, реализации, самоутверждения личности, но и экономическое значение, поскольку влияет на рынок труда [2; 14; 16].

Данная проблема находится на стыке педагогики, психологии, социологии, собственно медицинского образования, и в научной литературе широко обсуждаются следующие аспекты проблемы:

– мотивы выбора медицинской профессии;

– кризисы профессионального становления;

– роль профессиональной ориентации.

Доказано, что преобладание внутренней мотивации (желание спасать людей, облегчать их страдания, интерес к методам оздоровления и пр.) коррелирует с большей устойчивостью к стрессу и более высокой профессиональной удовлетворённостью [3; 8; 12; 13; 16].

Рассматривая вопрос о кризисах профессионального становления медицинского работника, следует отметить, что в научной литературе описаны такие эта-

пы этого явления, как «синдром первого курса», кризис ординатуры, выгорание в период самостоятельной практики [2; 3; 5; 6].

В настоящее время разработаны и апробированы различные модели профессиональной ориентации: модель «Школа – вуз – предприятие», проект «Профильные предпрофессиональные медицинские классы», проект «Университетские смены» дни открытых дверей в медицинских вузах, медицинские олимпиады, выезды с лекциями и мастер-классами в средние образовательные организации. Но остаётся малоизученным вопрос доказательной базы эффективности конкретных профориентационных инструментов. Обычно эффективность профориентационной деятельности измеряется количественно (сколько абитуриентов выбрали вуз после проведённых мероприятий). Однако некоторые исследователи отмечают важность использования качественной оценки: насколько осознанно был сделан выбор абитуриентами. Также недостаточно лонгитюдных исследований, которые отслеживали бы профессионально-образовательную траекторию абитуриентов, прошедших разные формы профориентации.

Следовательно, актуальность исследования состоит в повышении эффективности профессиональной ориентации в области медицины путём формирования осознанного выбора медицинской карьеры.

Цель статьи: определить базовые принципы формирования у обучающихся осознанного выбора профессии в области медицины. Для достижения данной цели решены следующие **задачи:**

- на основе изучения научной литературы рассмотреть влияние осознанности на профессионально-образовательную траекторию студентов;

- исследование уровня осознанности выбора профессии в области медицины среди студентов медицинского факультета;

- определение базовых принципов формирования осознанного выбора профессии в области медицины у обучающихся на основе анализа научной литературы и обобщения собственного опыта профориентационной работы.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Влияние осознанности на профессионально-образовательную траекторию студентов

Осознанность является ключевым механизмом и условием для успешного профессионально-личностного самоопределения. Исследования показывают, что при осознанном выборе профессии работники на 67% реже меняют сферу деятельности, при этом значительно снижается риск профессионального выгорания [5; 6; 12]. В научных источниках указываются следующие критерии осознанного выбора профессии:

- изучение рынка труда и востребованности той или иной профессии в данный момент и перспективе;

- понимание личных и социальных ценностей, интересов, способностей, психологических и физиологических особенностей;

- информированность об особенностях выбранной профессии [5].

Также в научных работах отмечено, что от уровня осознанности выбора профессии зависит успешность обучения в высших и средних профессиональных учебных заведениях. По данным авторов, в России отсев студентов составляет в среднем 28–32%. Проблема выбытия обучающихся из высших учебных заведений активно обсуждается в отечественной и зарубежной научной литературе [1; 3; 11; 15]. Зарубежными авторами разработаны следующие теории выбытия студентов:

- социологическая, в основе которой лежит социальная дезадаптация индивида как результат недостаточной интеграции в университетскую среду вследствие несовпадения ценностей, интересов,

устремлений или влияния внешних факторов [3; 13].

– психологическая, которая определяет основные психологические качества студентов, способствующие их успешной академической интеграции. Э. Л. Деси и Р. М. Райан считают внутренней мотивацию, обусловленную интересом к предмету обучения, основным фактором, способствующим успешному обучению в вузе [3; 13].

– экономическая, определяющая причину выбытия, как превышение финансовых расходов на обучение над потенциальной прибылью в будущем (Э. Беккер) [3].

Российскими исследователями определены значимые факторы выбытия из российских вузов. Часть факторов связана с вузом (политика в отношении неуспевающих студентов, преподавательские установки в оценивании студентов, направление подготовки), а другая группа факторов характеризует обучающихся и студенческую среду (пол, возраст, уровень школьной подготовки, усердие в обучении, психологические особенности, социальное окружение). При этом авторы выделяют, что для молодых людей важной целью обучения в вузе является «поиск собственной идентичности как в личностном развитии, так и в профессии» [1; 3; 13].

Проблема выбытия характерна и для медицинских вузов, представляя серьёзную социально-экономическую проблему, поскольку медицинская отрасль и социум испытывают нехватку в квалифицированных медицинских кадрах [11]. По данным министерства труда и социального развития, не заканчивают обучение в среднем 17% обучающихся медицинских вузов.

Основными причинами выбытия исследователи считают академическую неуспеваемость, перевод в другой медицинский вуз по личным причинам при отсутствии академической задолженности, переход в вуз другого профиля в связи с изменением профессионального

направления [10; 11]. Что касается академической неуспеваемости, то в её основе лежит низкий уровень школьных знаний, неумение самостоятельно учиться, отсутствие интереса к получению профессии в области медицины, разочарование в выбранной профессии, пропуски занятий, обусловленные необходимостью работать [7; 9; 10].

По мнению большинства исследователей, осознанность выбора профессии является критически важным активом студента-медика, который напрямую влияет на его академическую успеваемость через комплекс механизмов: внутренняя мотивация, целеустремлённость, выбор активной позиции и эффективных стратегий обучения, развитие эмоциональной устойчивости к стрессовым ситуациям [7; 9; 11].

Исследование уровня осознанности выбора профессии в области медицины у студентов медицинского факультета Государственного университета просвещения

Для медицинского факультета Государственного университета просвещения проблемы выбытия студентов актуальна: за 4 года доля отчисленных студентов составила 15%. С целью выяснения уровня осознанности выбора профессии врача среди студентов первого и второго курса в 2024 г. было проведено анкетирование, в котором приняло участие 140 человек. Из них поступивших в вуз после школы было 96 человек, после медицинского колледжа – 44 человека. На основе научных источников были сформулированы следующие вопросы:

– «Выбор профессии врача сделан самостоятельно/по совету или указанию родственников, друзей?»;

– «Каковы источники знаний о профессии врача?»;

– «Что предпринимали для подготовки к будущей профессии?»;

– «Какие основные качества, которыми должен обладать врач?»;

– «Какими есть собственные качества характера, которые соответствуют требованиям к профессии врача?»;

– «Какие есть собственные качества, которые могут помешать профессиональному становлению?»;

– «Можете ли Вы порекомендовать книгу, раскрывающую особенности выбранной профессии врача?» [4; 5; 8].

Уровень осознанности определялся на основе следующих критериев:

– критерий 1 – самостоятельность выбора профессии врача;

– критерий 2 – информированность о будущей профессии;

– критерий 3 – знание своих способностей, склонностей и интересов;

– критерий 4 – нацеленность на развитие профессионально важных качеств [4; 5; 6; 8].

В соответствии с выделенными критериями нами выделены три уровня осознанности выбора профессии: низкий, средний и высокий. Каждый критерий оценивается баллами, характеристика которых приведена в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Структура критериальной базы / The structure of the criterion base

Критерии	Баллы и их характеристика		
Критерий 1 самостоятельность выбора	0 выбор профессии навязан извне родственниками, друзьями, средствами массовой информации. Не может сформулировать собственное представление о профессии	1 выбор профессии сделан по совету родственников, без особого собственного желания. Может сформулировать собственное представление о профессии	2 выбор профессии обусловлен собственным желанием, он понимает, чего хочет добиться, от чего отказывается, выбирая желаемое
Критерий 2 информированность о будущей профессии	0 имеет поверхностные представления о профессии и может сформулировать необходимые профессиональные качества (1–2 качества)	1 имеет приблизительные представления о профессии и может сформулировать необходимые профессиональные качества (3–4 качества)	2 может детально охарактеризовать профессию и сформулировать необходимые профессиональные качества (более 5 качеств)
Критерий 3 знание своих способностей, склонностей и интересов	0 называет свои способности, склонности и интересы, но они не соответствуют выбранной профессии	1 называет свои способности, склонности и интересы, но не может провести анализ, насколько они соответствуют выбранной профессии	2 называет свои способности, склонности и интересы и понимает, насколько его способности соответствуют выбранной профессии и приводит убедительные аргументы
Критерий 4 нацеленность на развитие профессионально важных качеств	0 считает, что пока нет необходимости развивать профессионально важные качества	1 понимает, что необходимость развивать профессионально важные качества, но не предпринимает действий для этого	2 готов развивать профессионально важные качества и предпринимает для этого определённые действия

Источник: данные авторов.

Выводы относительно уровней осознанности выбора профессии основываются по бальной системе, представленной в таблице 2.

Уровни осознанности выбора профессии среди первокурсников оценивались в двух группах. Первая группа – студенты, поступившие в вуз после школы, вторая группа – студенты со средним профессиональным медицинским образованием. Результаты представлены в таблице 3.

Как видно из таблицы, уровень осознанности выбора профессии среди студентов, имеющих среднее профессиональное образование, выше, чем в группе студентов, поступивших в вуз после школы. Это объясняется их вовлечённостью в профессию, выраженной мотивацией профессиональной карьеры, пониманием особенностей профессии и своего места в ней.

Анализ причин отчисления после первого семестра показал, что среди студентов, поступивших после школы, основной причиной академической неуспеваемости является низкий уровень осознанности выбора профессии и низкий уровень базовых знаний (суммарный балл ЕГЭ в среднем – 158). Среди студентов со средним медицинским образованием

основной причиной академической неуспеваемости является частые пропуски занятий, нехватка времени для усвоения знаний в силу необходимости работать.

Таким образом, формирование осознанного выбора профессии в ходе профориентационной деятельности может способствовать успешной профессионально-образовательной траектории и профессиональному самоопределению личности.

Базовые принципы формирования у студентов осознанного выбора профессии в области медицины

Исследователями обсуждаются вопросы повышения уровня осознанности выбора профессии и одним из механизмов предлагается пересмотр традиционной схемы профориентации. Так, некоторые авторы определяют основной целью профориентации познание школьником своих психологических особенностей, склонностей, интересов для выбора направления профессиональной деятельности. Поэтому разовых мероприятий, традиционных дней открытых дверей недостаточно для формирования осознанного выбора профессии [6]. Мы согласны с мнением автора и считаем, что

Таблица 2 / Table 2

Оценка уровней осознанности выбора профессии / Assessment of the levels of choice of profession awareness

Уровень осознанности	Низкий	Средний	Высокий
Количество баллов	0–3 балла	4–5 баллов	6–8 баллов

Таблица 3 / Table 3

Уровни осознанности выбора профессии среди первокурсников / Awareness levels of career choice among first-year students

Уровни осознанности	Группа 1 (кол-во / %) Всего: 96 человек	Группа 2 (кол-во / %) Всего: 44 человека
Низкий	6 чел. / 6,25%	2 чел. / 4,55%
Средний	51 чел. / 53,13%	18 чел. / 40,9%
Высокий	39 чел. / 40,62%	24 чел. / 54,55%

для медицины эта мысль является актуальной. При выборе профессии в области медицины школьник должен осознавать высокий уровень ответственности врача, быть готовым постоянно и много учиться часто в ущерб другим своим желаниям, быть терпеливым и внимательным, чтобы суметь выстраивать конструктивное общение с пациентами и их родственниками. Будущие абитуриенты должны представлять условия труда (ночные дежурства, работа в выходные и праздники) и быть информированными о возможных рисках для здоровья (контакты с инфекцией, лекарствами, реагентами, излучениями).

Реализация на медицинском факультете Государственного университета просвещения профориентационного проекта «Медицинские классы Подмосковья», осуществляемая в течение 3-х лет, позволила нам выделить несколько наиболее общих особенностей суждений школьников о профессии врача:

- наличие романтизированного образа профессии врача;

- низкая осведомлённость о спектре медицинских специальностей;

- отсутствие чёткого представления о личностных качествах, требуемых для врачебных специальностей. Учитывая, что данные суждения могут стать причиной разочарования в профессии, нами были намечены и внедрены в работу следующие пути их преодоления:

- знакомство с реальными буднями врача через общение с практикующими врачами и студентами старших курсов;

- знакомство с особенностями и условиями обучения в медицинском вузе;

- знакомство с различными медицинскими специальностями и их востребованностью на рынке труда;

- информирование о требуемых личностных качествах врача, преимуществах и сложностях данной профессии;

- познание школьниками своих психологических особенностей, склонностей, интересов;

- привлечение будущих абитуриентов к научно-исследовательской деятельности медицинского факультета.

Эффективность таких действий подтверждает факт успешного обучения на факультете студентов, посещавших мероприятия в рамках проекта. Опираясь на научные источники и собственный опыт, нами были сформулированы следующие базовые принципы формирования осознанного выбора профессии в области медицины:

- *принцип системности*, подразумевающий взаимодействие субъектов профориентационной деятельности: педагогов средних образовательных организаций, педагогов и студентов вузов, работников лечебных учреждений;

- *принцип информированности и реалистичности*, способствующий развитию понимания не только о плюсах профессии (спасение жизней, помощь страдающим, уважение в обществе, достойная заработная плата), но и о профессиональных трудностях: ответственность, ненормированный рабочий день, агрессия пациентов, эмоциональное выгорание;

- *принцип практико-ориентированности*, помогающий школьникам оценить свои возможности, способности и личные качества с точки зрения требований к различным медицинским специальностям;

- *принцип самопознания и рефлексии*, лежащий в основе соотнесения требований профессии с личными качествами, ценностями и интересами абитуриента;

- *принцип непрерывности*, подразумевающий, что формирование осознанного выбора профессии – это длительный процесс, а не разовое мероприятие в 11 классе;

- *принцип развития «мягких» навыков*, суть которого заключается в развитии таких важных для врача качеств, как эмпатия, коммуникабельность, умение работать в команде;

– принцип социальной ответственности и этичности, способствующий развитию у школьников восприятия врача как социального субъекта, действующего в интересах пациента и общества.

Следовательно, планомерная, регулярная профориентационная работа с обучающимися медицинских классов, подразумевающая контакты с представителями медицинских профессий, студентами медицинских вузов, знакомство с основными медицинскими манипуляциями, способствует формированию осознанного выбора медицинской профессии, что может стать основой не только успешного обучения в вузе, но позволит добиться успеха в профессиональной деятельности.

Заключение

В соответствии с задачами, поставленными для достижения цели исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Осознанный выбор профессии в области медицины актуален как для отдельной личности, так и для всего общества.

2. Исследование уровня осознанности выбора профессии у студентов медицинского факультета позволило сделать вывод о влиянии осознанности выбора профессии на академическую успеваемость студентов.

3. Формирование осознанного выбора медицинской профессии надо начинать со школьной скамьи в процессе профориентационных мероприятий системно, поэтапно и последовательно, поскольку выбор профессии – это не просто возникшее после просмотра фильма желание «я хочу быть врачом», а серьезное решение, основанное на самопознании и реалистичном понимании всех аспектов профессии.

4. Цель профориентационных мероприятий должна заключаться не в наборе требуемого количества студентов в медицинские вузы, а в подготовке мотивированных, психологически устойчивых и профессионально ориентированных будущих врачей, которые останутся в профессии на долгие годы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ масштаба и причин отсева студентов в техническом университете / А. Ф. Смык, В. И. Прусова, Л. Л. Зиманов, А. А. Солнцев // Высшее образование в России. 2019. Т. 28 № 6. С. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62>.
2. Богданова Г. В., Рудинский И. Д. Аспекты профессионального самоопределения взрослого человека // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1. № 1 (103). С. 37–47. DOI: 10.24412/2224-0772-2025-103-37-47.
3. Горбунова Е. В. Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 110–131. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131.
4. Кондратьева Н. П., Касимкина Е. А. Развитие готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 161–167. DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.022.
5. Кулакова А. И. Особенности формирования осознанности профессионального выбора в период общего обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. № 1. С. 78–82.
6. Мальцев Д. В., Лазукова Е. А., Репецкий Д. С. Осознанный выбор профессии как доминантный мотив обучения в университете // Перспективы науки и образования. 2022. № 6 (60). С. 10–28. DOI: 10.32744/pse.2022.6.1.
7. Медведев Н. В. Современные особенности организации педагогического и воспитательного процесса в медицинских вузах // Методология и технология непрерывного профессионального образования. 2020. № 2 (2). С. 15–22. DOI: 10.24075/MTCPRE.2020.008.
8. Моисеева В. С. Осознанность и профессионально-личностное самоопределение // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы: материалы Всероссийского психологического форума в 2 томах. (Екатеринбург, 28–30 сентября 2022 года). Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2022. Т. 1. С. 622–626.

9. Носкова А. В., Ершова Е. С. Психологические особенности обучения студентов в медицинском вузе // *Методология и технология непрерывного профессионального образования*. 2020. № 2 (2). С. 36–42. DOI: 10.24075/MTCPE.2020.011.
10. Осипова Н. Г., Колодезная Г. В., Шевцов А. Н. О закономерностях и причинах отчислений в вузе и мотивации учебной деятельности студентов // *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 6. С. 158–182. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-158-182
11. Предикторы выбытия студентов медицинского вуза / А. О. Мещеряков, Н. А. Баянова, Е. Д. Калинин, В. А. Денисов // *Медицинское образование и профессиональное развитие*. 2022. Т. 13. № 3. С. 125–136. DOI: <https://doi.org/10.33029/2220-8453-2022-13-3-125-136>.
12. Худалова М. З., Гагиев А. Г., Лалетина А. М. Синдром эмоционального выгорания у представителей разных профессий // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2022. № 6. С. 168–180. DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-6-168-180.
13. Шмелева Е. Д., Фрумин И. Д. Факторы отсева студентов инженерно-технического профиля в российских вузах // *Вопросы образования*. 2020. № 3. С. 100–136. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-110-136.
14. Andreis F. A. Theoretical Approach to the Effective Decision-Making Process (Теоретический подход к эффективному процессу принятия решений) // *Open Journal of Applied Sciences*. 2020. № 10. P. 287–304. DOI: 10.4236/ojapps.2020.106022.
15. Barragán Moreno S. P, González Támara L. Complexities of student dropout in higher education: a multidimensional analysis (Сложности отсева студентов в высшем образовании: многомерный анализ) // *Frontiers in Education*. 2024. № 1. URL: <https://www.frontiersin.org/journals> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.3389/educ.2024.1461650.
16. Motivation profiles at work: A self-determination theory approach (Профили мотивации на рабочем месте: подход теории самоопределения) / J. Howard, M. Gagné, M. Morin, A. Van den Broeck // *Journal of Vocational Behavior*. 2016. № 1. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.jvb.2016.07.004

REFERENCES

1. Smyk, A. F., Prusova, V. I., Zimanov, L. L. & Solntsev, A. A. (2019). Analysis of the Scale and Causes of Student Dropout at a Technical University. In: *Higher Education in Russia*, 28, 6, 52–62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62> (in Russ.).
2. Bogdanova, G. V. & Rudinsky, I. D. (2025). Aspects of Adult Professional Self-Determination. In: *Domestic and Foreign Pedagogics*, 1, 1 (103), 37–47. DOI: 10.24412/2224-0772-2025-103-37-47 (in Russ.).
3. Gorbunova, E. V. (2018). Student Dropout from Universities: A Study in Russia and the USA. In: *Educational Studies*, 1, 110–131. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131 (in Russ.).
4. Kondratieva, N. P. & Kasimkina, E. A. (2020). Developing High School Students' Readiness for a Conscious Choice of Profession. In: *Kazan Pedagogical Journal*, 3 (140), 161–167. DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.022 (in Russ.).
5. Kulakova, A. I. (2015). Features of the Formation of Awareness of Profession Choice during General Education. In: *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 1, 78–82 (in Russ.).
6. Maltsev, D. V., Lazukova, E. A. & Repetsky, D. S. (2022). Conscious Choice of Profession as a Dominant Motive for Studying at University. In: *Perspectives of Science and Education*, 6 (60), 10–28. DOI: 10.32744/pse.2022.6.1 (in Russ.).
7. Medvedev, N. V. (2020). Modern Features of the Organization of the Pedagogical and Educational Process in Medical Universities. In: *Methodology and Technology of Continuous Professional Education*, 2 (2), 15–22. DOI: 10.24075/MTCPE.2020.008 (in Russ.).
8. Moiseeva, V. S. (2022). Mindfulness and Professional-Personal Self-Determination. In: *Psychology Today: Current Research and Prospects: Proceedings of the All-Russian Psychological Forum (Ekaterinburg, September 28–30, 2022)*. Vol. 1. Ekaterinburg, Ural University publ., pp. 622–626 (in Russ.).
9. Noskova, A. V. & Ershova, E. S. (2020). Psychological Features of Student Education at a Medical University. In: *Methodology and Technology of Continuous Professional Education*, 2 (2), 36–42. DOI: 10.24075/MTCPE.2020.011 (in Russ.).

10. Osipova, N. G., Kolodeznaya, G. V. & Shevtsov, A. N. (2018). On the Patterns and Reasons for Expulsion from Higher Educational Institutions and Student Motivation for Academic Activity. In: *Education and Science*, 20, 6, 158–182. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-158-182 (in Russ.).
11. Meshcheryakov, A. O., Bayanova, N. A., Kalinina, E. D. & Denisov, V. A. (2018). Factors Influencing the Expulsion of Medical Students. In: *Medical Education and Professional Development*, 13, 3, 125–136. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-158-182org/10.33029/2220-8453-2022-13-3-125-136> (in Russ.).
12. Khudalova, M. Z., Gagiev, A. G. & Laletina, A. M. (2022). Emotional Burnout Syndrome in Representatives of Different Professions. In: *Russian Journal of Education and Psychology*, 6, 168–180. DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-6-168-180 (in Russ.).
13. Shmeleva, E. D. & Frumin, I. D. (2020). Factors of Student Attrition in Engineering and Technical Specialties in Russian Universities. In: *Problems of Education*, 3, 100–136. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-110-136 (in Russ.).
14. Andreis, F. A. (2020). A Theoretical Approach to Effective Decision-Making. In: *Open Journal of Applied Sciences*, 10, 287–304. DOI: 10.4236/ojapps.2020.106022.
15. Barragan Moreno, S. P. & Gonzalez Tamara, L. (2024). The Challenges of Student Attrition in Higher Education: A Multivariate Analysis. In: *Frontiers in Education*, 1. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.3389/feduc.2024.1461650.
16. Howard, J., Gagné, M., Morin, M., Van den Broek, A. (2016). Motivation Profiles in the Workplace: A Self-Determination Theory Approach. In: *Journal of Vocational Behavior*, 1. Available at: <https://www.sciencedirect.com/journal> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.jvb.2016.07.004

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Близнюк Елена Геннадьевна (г. Мытищи) – ассистент кафедры фундаментальных медицинских дисциплин Государственного университета просвещения;
ORCID: 0009-0006-3643-6596; e-mail: elgen19@mail.ru

Куликов Дмитрий Александрович (г. Москва) – доктор медицинских наук, профессор кафедры фундаментальных медицинских дисциплин Государственного университета просвещения;
ORCID: 0000-0002-4273-8295; e-mail: da.kulikov@guppros.ru

Пивоварова Оксана Анатольевна (г. Москва) – доктор медицинских наук, профессор кафедры терапии Государственного университета просвещения;
ORCID: 0000-0003-4234-1869; e-mail: oa.pivovarova@guppros.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Elena G. Bliznyuk (Mytishchi) – Assistant, Department of Fundamental Medical Disciplines, Federal State University of Education;
ORCID: 0009-0006-3643-6596; e-mail: elgen19@mail.ru

Dmitry A. Kulikov (Moscow) – Dr. Sci. (Medicine), Prof., Department of Fundamental Medical Disciplines, Federal State University of Education;
ORCID: 0000-0002-4273-8295; e-mail: da.kulikov@guppros.ru

Oksana A. Pivovarova (Moscow) – Dr. Sci. (Medicine), Prof., Department of Therapy, Federal State University of Education;
ORCID: 0000-0003-4234-1869; e-mail: oa.pivovarova@guppros.ru

Научная статья

УДК 378.14

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-4-154-169

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАБОТЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Ефременко Л. В.^{*}, Мурзакова О. Г., Сулова Т. Ф.

Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

^{*} Корреспондирующий автор, e-mail: Luda_Chuhleb@list.ru

Поступила в редакцию 10.09.2025

После доработки 24.09.2025

Принята к публикации 01.10.2025

Аннотация

Цель статьи – предложить модель профессиональных компетенций будущих педагогов для работы с детьми в поликультурной среде общеобразовательной организации.

Методология и методы исследования. Методологическими основами исследования выступили системный и компетентностный подходы, с позиции которых были выделены основные компоненты профессиональной компетентности будущего педагога для работы с детьми в поликультурной среде общеобразовательной организации. В исследовании использовались следующие научные методы: описательно-аналитический метод, при котором осуществлялся анализ научной литературы, учебных программ и учебных планов подготовки будущих учителей и воспитателей общеобразовательных организаций; сравнение и обобщение; метод моделирования; метод письменного опроса по специально разработанным авторами статьи анкетам для учителей, воспитателей и студентов 4-го и 5-го курсов вуза.

Результаты. На основе анализа научных работ, программ и учебных планов подготовки будущих учителей общеобразовательных организаций и воспитателей дошкольных учреждений, а также результатов анкетирования учителей, воспитателей и студентов, обучающихся на 4 и 5 курсах вуза по направлению подготовки 44.03.01 – «Начальное образование», 44.03.05 – «Начальное образование и дошкольное образование», 44.03.01 – «Дошкольное образование», разработана структурно-содержательная модель профессиональных компетенций будущих педагогов для работы в поликультурной среде общеобразовательной организации; выделены её структурные компоненты и определены педагогические условия для её реализации.

Теоретическая и/или практическая значимость. Выявлены проблемы формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов для работы в поликультурной среде общеобразовательной организации и трудности, с которыми сталкиваются учителя и воспитатели, связанные с профессиональной компетентностью и особенностями построения образовательной поликультурной среды. Теоретическая значимость исследования заключается в разработке модели профессиональных компетенций будущих педагогов для работы в поликультурной среде образовательной организации, в выделении её структурных компонентов и педагогических условий реализации. Практическая значимость состоит в том, что проведено практическое исследование, результаты которого нашли отражение в структурно-содержательных компонентах модели профессиональных компетенций будущих педагогов и подтверждают её эффективность.

Выводы. В результате сравнительного анализа отечественных и зарубежных исследований, сущности и содержания «поликультурная среда», проведённого практического исследования сделан вывод о многокомпонентности модели формирования профессиональной компетентности будущих учителей, взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга; выделены структурные компоненты модели: общекультурный, методический, предметно-ориентированный.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, подготовка педагогов, поликультурная среда, дети с миграционной историей, модель профессиональных компетенций будущих педагогов

Благодарности и источники финансирования. Исследование выполнено в рамках гранта проектной части задания в сфере научной деятельности на тему «Психолого-педагогическая адаптация и аккультурация детей с неродным русским языком в общеобразовательной организации». Приказ ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», № 1189 от 30.06.2025 г.

Для цитирования: Ефременко Л. В., Мурзакова О. Г., Суслова Т. Ф. Модель профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного и начального общего образования для работы в поликультурной среде // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 154–169. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-154-169>

Original research article

MODEL OF PROFESSIONAL COMPETENCES DEVELOPED IN FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL AND PRIMARY GENERAL EDUCATION FOR WORKING IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

L. Efremenko*, O. Murzakova, T. Suslova

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

**Corresponding author, e-mail: Luda_Chuhleb@list.ru*

Received by the editorial office 10.09.2025

Revised by the author 24.09.2025

Accepted for publication 01.10.2025

Abstract

Aim. To propose a model of professional competencies for future teachers to work with children in a multicultural environment of a general education organization

Methodology. The study was based on a systematic and competence-based approach, which made it possible to identify the main components of a future teacher's professional competence for working in a multicultural environment of an educational organization. The following scientific methods were used: descriptive-analytical method, which involved analyzing scientific literature, curricula, and training plans for future teachers and educators in educational organizations, comparing and summarizing the results; modeling method; and a written survey conducted using specially designed questionnaires for teachers, educators, and 4th and 5th year university students.

Results. Based on the analysis of scientific papers, programs and curricula for the training of future teachers of general education organizations and preschool educators, as well as the results of a survey of teachers, educators and students, studying in the 4th and 5th years of the university in the fields of training: 44.03.01 "Primary Education", 44.03.05 "Primary and Preschool Education", 44.03.01 "Preschool Education", a structural and content model of professional competencies of future teach-

ers for work in a multicultural environment of a general education organization has been developed; its structural components have been identified and pedagogical conditions for its implementation have been determined.

Research implications. The study identifies challenges in developing professional competencies in future teachers for work in a multicultural educational environment, as well as the difficulties teachers and educators face related to professional competence and the specifics of building a multicultural educational environment. The theoretical significance of the study lies in the development of a model of professional competencies for future teachers for working in a multicultural educational environment, identifying its structural components and pedagogical conditions for implementation. The practical significance lies in the practical study conducted, the results of which are reflected in the structural and substantive components of the model of professional competencies for future teachers, confirming its effectiveness.

Conclusions. A comparative analysis of domestic and international studies, the nature and content of the “multicultural environment,” and the practical study conducted led to the conclusion that the model for developing professional competence in future teachers is multi-component, interrelated, and mutually complementary. Three structural components are identified within it: general cultural, methodological, and subject-oriented.

Keywords: professional competencies, teacher training, multicultural environment, children with migration history, model of professional competencies of future teachers

Acknowledgments. The work was carried out as part of a grant research project supported by Federal State University of Education on the topic “Psychological and Pedagogical Adaptation and Acculturation of Children with Russian as a Second Language in a General Education Organization”. Order no. 1189, June 30, 2025.

For citation: Efremenko, L. V., Murzakova, O. G. & Suslova, T. F. (2025). Model of Professional Competences Developed in Future Teachers of Preschool and Primary General Education for Working in a Multicultural Environment. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 154–169. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-154-169>

Введение

В современной российской науке в настоящее время всё чаще обсуждаются вопросы устойчивого развития общества. Во многом благополучие его зависит от миграционной политики государства и процессов, связанных с миграцией и мигрантами, число которых постоянно растёт, что требует от государства, общества, различных организаций, в том числе образовательных, строить свою деятельность с учётом миграционных вызовов, и тех проблем, которые возникают как у мигрантов, особенно у детей, так и у специалистов, которые контактируют с ними [6].

Согласно Стратегии государственной национальной политики РФ до периода 2025 года (утверждена Указом Прези-

дента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666)¹, повышение уровня профессиональной компетенции педагогов в области межнациональных отношений должно стать первостепенной задачей, а согласно ФГОС ВО по программе подготовки «Педагогическое образование» (44.03.01), а также по программе подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (44.03.05), будущий педагог должен в полной мере владеть такими компетенциями, как: 1) способность воспринимать межкультурное раз-

¹ Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (с изменениями и дополнениями). URL: <https://base.garant.ru/70284810> (дата обращения: 10.10.2025).

нообразии общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах; 2) способность формировать нетерпимое отношение к проявлениям экстремизма, терроризма, коррупционного поведению и противодействовать им в профессиональной деятельности; 3) способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

Освоение компетенций, необходимых будущим воспитателям и учителям начальных классов для работы в поликультурной образовательной среде, предполагает и принятие норм социально-этического поведения в сфере межэтнического общения.

В частности, обращаясь к профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утверждённого Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н, воспитатель и учитель, работающие в условиях поликультурной образовательной среды, должны уметь использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе обучающихся, для которых русский язык не является родным; должны знать преподаваемый предмет в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке, основы поликультурного образования.

При разработке модели были проанализированы учебные планы и рабочие программы учебных дисциплин по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», реализуемых в образовательных организациях высшего образования, имеющих государственную

и негосударственную форму финансирования. Проанализированы учебные планы и программы 14 университетов, расположенных в следующих федеральных округах: Центральном, Северо-Западном, Дальневосточном, Южном, а также в городах федерального значения – в Москве и Санкт-Петербурге.

Анализ планов и рабочих программ дисциплин, размещённых на официальных сайтах вузов, показывает, что уделяется внимание классическим дисциплинам при подготовке будущих педагогов: «Теория и методика развития речи», «Партнёрское взаимодействие с родителями», «Социально-коммуникативное развитие детей раннего и дошкольного возраста»; «Методика начального литературного образования», «Теория и методика начального обучения русскому языку», «Социально-педагогическая диагностика и консультирование семей в начальной школе», однако в содержании многих дисциплин отсутствуют темы практического характера, направленные на подготовку педагога для работы в поликультурной образовательной среде.

Таким образом, анализ учебных планов и рабочих программ дисциплин, реализуемых вузами, показал, что в них недостаточно представлен методический и предметно-ориентированный аспекты содержания подготовки будущих педагогов для работы в поликультурной среде образовательной организации, что свидетельствует об актуальности заявленной темы.

Результаты проведённого анкетирования учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений с участием 184 респондентов (соответственно: 94 чел. и 90 чел.) показали наличие следующих проблем, возникающих в процессе обучения и воспитания детей в поликультурной среде образовательной организации:

- 1) наличие языкового барьера;
- 2) сложность общения с семьями детей-мигрантов (родители неохотно идут

на контакт с учителем/воспитателем; выстраивают общение, исходя из сформировавшихся у них стереотипов и убеждений в отношении русскоговорящих взрослых и детей);

3) учёт культурных различий в поведении детей;

4) трудность в соблюдении баланса между сохранением культурных традиций каждого ребёнка и создания сплочённого детского коллектива;

5) недостаточный уровень подготовленности детей-мигрантов к освоению образовательной программы.

Определены сложности, связанные с поведением детей, как субъектов поликультурной образовательной среды. Данный блок содержал перечень вопросов анкеты, разработанной А. А. Нестеровой, Т. Ф. Сусловой [10]:

1) общение детей из семей мигрантов преимущественно с представителями своей национальности;

2) «новые» дети в классе/группе в первую очередь принимаются в группу ребят одной с ними национальности;

3) ссоры между детьми разных национальностей, случаются не так часто, но они несут в себе напряжённость и конфликт, вовлекающий в себя большое число участников – взрослых и детей.

Были единичные ответы, такие как: конфликты между детьми – узбеками и таджиками; не восприятие детьми из семей мигрантов замечаний, сделанных учителем/воспитателем-женщиной.

Выявлены следующие трудности, с которыми столкнулись учителя/воспитатели, связанные с профессиональной компетентностью и особенностями построения образовательной поликультурной среды:

1) низкий уровень знания у учителей/воспитателей культурных различий, особенностей поведения и традиций другого народа;

2) нехватка (дефицит) методических рекомендаций, пособий по организации позитивного взаимодействия субъектов

образовательных отношений в поликультурной среде;

3) неадаптивность учебных планов, программ и других учебных и воспитательных материалов для работы в поликультурном образовательном учреждении;

4) отсутствие практической подготовки учителей/воспитателей к работе с детьми, имеющими культурное и языковое разнообразие.

В ходе исследования нами выделены трудности, связанные с восприятием учителями/воспитателями детей из семей мигрантов. Для этого необходимо было привести ассоциации, которые возникают у специалистов со словом «ребёнок-мигрант» и назвать характерные особенности, которые раздражают лично учителя и воспитателя. Несмотря на то что большая часть респондентов воспринимает детей-мигрантов, как: «обычных детей», «активных», «носителей уникальной культуры и традиций», «адаптивных», «смелых, пытающихся справиться с трудностями», «стремящихся познать русскую культуру и охотно рассказывающих о своей», «социально уязвимых, которым нужна наша помощь», у 17,4% респондентов (n=32, из 184) в восприятии детей-мигрантов наблюдались отрицательные ассоциации со словом «ребёнок-мигрант» и негативное отношение: «далёкие», «иностранцы», «замкнутые», «обособленные», «не понимающие и принимающие новую культуру», «способные демонстрировать физическую силу».

Выделены следующие характерные особенности детей-мигрантов, которые раздражают учителей и воспитателей: «речь/незнание русского языка», «внешний вид», «негативное отношение к коренному населению», «конфликтное поведение в коллективе класса/группы», «нежелание участвовать в общественной жизни класса».

Выделенные проблемы в организации позитивной поликультурной среды общеобразовательной организации свидетельствуют об актуальности заявленной темы.

Цель статьи: предложить модель профессиональных компетенций будущих педагогов для работы с детьми в поликультурной среде общеобразовательной организации.

Для этого были решены следующие **задачи:**

1. Раскрыть сущность и содержание понятия «поликультурная образовательная среда» на основе анализа отечественных и зарубежных педагогических исследований.

2. Провести сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований по данной проблеме и выявить компоненты профессиональной компетенции будущего педагога для работы с детьми в поликультурной среде.

3. Предложить модель профессиональных компетенций студентов, необходимых для работы с детьми в поликультурной среде.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Поликультурная образовательная среда: сущность и содержание понятия

В современной отечественной науке поликультурная образовательная среда, её возможности в поликультурном образовании детей изучаются достаточно активно.

Так, О. В. Гукаленко, Р. А. Андрианова, Г. В. Нездемковская, А. Н. Джуринский определяют понятие «поликультурная среда» как «социум, в котором представлены и взаимодействуют культуры разных наций, народностей и этносов, субкультуры половозрастных, гендерных, социальных, профессиональных и других групп населения» [3, с. 91].

М. А. Викулина рассматривает поликультурную среду как «пространство позитивного взаимодействия индивидов, групп, культур, представляющих разные этносы, культуры, религии; учреждение с многокультурным контингентом, призванное удовлетворить образовательные, социокультурные и адаптивные по-

требности обучающихся» [2, с. 78], т. е. данный феномен рассматривается как совокупность различных условий, материальных средств и межчеловеческих отношений, которые устанавливаются между представителями разных этносов в их взаимодействии.

На наш взгляд, понятие «поликультурная образовательная среда» включает не только образовательное пространство, но и образовательный процесс, который в большей мере определяет среду, в которой функционируют обучающиеся, педагоги и родители. В связи с этим необходимо дать определение понятию «поликультурное образование».

Поликультурное образование О. В. Гукаленко определяет как средство удовлетворения образовательных, познавательных и культурных потребностей человека. Оно направлено на: формирование у учащихся представления о многообразии культур в мире и своей стране; привитие положительного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур [3, с. 22].

Согласно исследованиям А. Н. Джуринского, содержание поликультурного образования включает: приобретение человеком соответствующих знаний, приобретение опыта общения с людьми иных национальностей, воспитание гуманного отношения к межкультурному разнообразию. Автор одну из центральных педагогических целей видит в воспитании людей, «способных к эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, обладающих обострённым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас и верований» [4, с. 50], т. е. А. Н. Джуринский рассматривает поликультурную среду в единстве с поликультурным образованием.

В зарубежной науке учёные и практики при описании поликультурной обра-

зовательной среды используют понятие «межкультурная» или «мультикультурная» среда. Анализ зарубежных источников показал, что проблематика межкультурности – содержание, структура, принципы, направления деятельности – обсуждается широко в научном сообществе и активно рассматривается и внедряется в школьное обучение.

Так, в школах Португалии межкультурное образование и создание межкультурной среды является частью национальной учебной программы, в которой продвигается признание и ценность разнообразия культур; реализуются конкретные стратегии для содействия межкультурному взаимодействию в образовательной среде, равным возможностям и успешному образованию для всех; уделяется внимание развитию профессиональной компетентности учителей в вопросах реализации задач и создания межкультурной среды, осуществляющей в рамках контекстно-ориентированного межкультурного обучения, суть которого заключается во внедрении в межкультурное образование основополагающих концепций культурного и языкового разнообразия, справедливости и равенства, понимания учителями межкультурности учебной деятельности, осмысления себя в данной деятельности, учеников, педагогической практики, отношения со школьным сообществом, педагогических условий межкультурного взаимодействия [8; 16].

Однако зарубежные учёные выделяют проблемы, с которыми школы сталкиваются в процессе интеграции мультикультурных перспектив в практику преподавания. Так, австралийские учёные Дж. Шэнджун Джи, Сун Йи, Э. Сайто на основании анализа исследований других учёных, опросов учителей, проведённых ими, выделяют следующие проблемы:

1) недостаточность ресурсов и опыта обучения детей в межкультурной среде;

2) существование значительного разрыва между политикой мультикультурализма и практикой, в результате чего

учителя часто остаются без помощи в организации культурной сплочённости и равенству в школе;

3) многие школы, особенно в более низких социально-экономических районах, сталкиваются с трудностями при реализации инициатив мультикультурности из-за нехватки учителей, персонала и финансирования;

4) многие учителя отмечают недостаточную подготовку к преподаванию, учитывающему культурные особенности, что ограничивает их возможность эффективно поддерживать различные группы учащихся, а также нехватку культурно-инклюзивных учебных материалов;

5) некоторые учителя выделяли такую проблему, как непоследовательная институциональная и руководящая поддержка их деятельности, препятствующая внедрению мультикультурного образования и создания позитивной мультикультурной среды и нивелирующая их усилия по внедрению педагогики, учитывающей культурные особенности учащихся [15].

Для целей и реализации задач, поставленных в статье, в первом блоке авторской анкеты респондентам (учителям/воспитателям и студентам, общая выборка составила 286 респондентов, из них учителей/воспитателей – 184; студентов – 102 человека) были заданы вопросы, раскрывающие их понимание «поликультурного образования» и «поликультурной среды». Отметим ключевые слова, чаще всего встречающиеся в ответах учителей/воспитателей и студентов (выделялись по ключевым содержательным компонентам), раскрывающих суть поликультурного образования и поликультурной среды.

С их точки зрения, поликультурное образование – это: «образовательный процесс, учитывающий культурное разнообразие обучающихся»; «система педагогических методов и подходов, направленных на развитие толерантности к различным культурам и национальностям»; «способность жить в многонациональном обществе»; «подход к обучению

и воспитанию, который готовит человека к жизнедеятельности в современном мире, где все мы разные»; «подход в обучении, который акцентирует внимание на разнообразие культур и этнических групп»; «образование, построенное на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной среды».

Поликультурная среда участниками опроса понимается как образовательное пространство, в котором осуществляется взаимодействие субъектов поликультурного образования.

Исходя из такого понимания поликультурной среды, задачами, по мнению учителей/воспитателей, должны стать: «необходимость заложить основу для правильного отношения к другому»; «создание условий для гармоничного развития личности ребёнка в многонациональной среде»; «формирование уважения к культуре другого народа»; «понимание своей культурной идентичности»; «формирование творческой личности, способной к активной жизнедеятельности в многонациональной среде». Отличительным в ответах учителей/воспитателей и студентов является то, что часть студентов отмечала важность в поликультурном образовании воспитания в детях-мигрантах уважения языка и культуры народа той страны, в которую мигрировала семья.

Таким образом, понимание сути понятия «поликультурная среда» учителями, воспитателями и студентами согласуется с принятым в отечественной и зарубежной педагогике определением. Наиболее точным, с нашей точки зрения, является определение, выведенное из анализа отечественных и зарубежных источников, а именно: *поликультурная среда – это образовательное пространство, включающее систему учебных, методических, предметных и воспитательных практик, совместная деятельность субъектов образовательного процесса, направленная на воспитание у учащихся открыто-*

сти, терпимости и уважения к многообразию культур, традиций и ценностей различных народов, а также развитие у них навыков успешного сосуществования и сотрудничества в условиях многонационального и мультикультурного общества.

В связи с этим необходимо провести сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований по данной проблеме и выявить экспериментальным путём компоненты профессиональной компетенции будущего педагога для работы с детьми в поликультурной среде, а также предложить виды и структуру профессиональных компетенций студентов, необходимых для работы с детьми в поликультурной среде.

"Зарубежные и отечественные подходы к исследованию профессиональных компетенций педагога и их компоненты"

Изучение вопросов формирования профессиональных компетенций педагога в отечественной науке не является новым и неизведанным, и в то же время остаются вопросы, связанные со спецификой формирования профессиональных компетенций для работы в поликультурной образовательной среде.

И. А. Зимняя, исследуя компетентностный подход в образовании, выделила ряд компетенций, относящихся: к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения (компетенции гражданственности; компетенции саморазвития, саморегулирования: языковое и речевое развитие, овладение культурой родного языка, овладение иностранным языком и др.; компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры, истории цивилизации, собственной страны, религии); к социальному взаимодействию человека и социальной среды (компетенции социального взаимодействия: с обществом, коллективом, сотрудничество, толерантность, уважение, принятие другого (раса, национальность, религия,

статус, роль, пол; компетенции в общении: кросскультурное общение, иноязычное общение и др.); к деятельности человека (компетенция познавательной деятельности и др.) [7, с. 22].

Л. П. Алексеева и Н. С. Шаблыгина связывают понятие «компетентность» с понятием «профессионализм», и делают вывод, что профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний и умений, опыт, достаточные для осуществления цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию [1].

В зарубежной научной литературе профессиональные компетенции учителя рассматриваются как навыки, склонности, установки и знания, необходимые для эффективной реализации педагогической профессии.

В Словакии при формировании профессиональных компетенций чаще используется модель компетенций, включающая: 1) компетенции, ориентированные на учащихся; 2) компетенции саморазвития учителя; 3) компетенции, ориентированные на образовательный процесс. Е. Баллова-Микушкова, М. Верешова, В. Гацал отмечают, что при формировании профессиональных компетенций учителя особую роль играют личностные, мотивационные и когнитивные факторы, которые в большей мере необходимо учитывать при разработке учебных программы для подготовки будущих учителей [13].

В научных трудах пакистанских учёных компетентность учителя рассматривается как совокупность знаний, разнообразных навыков, понимания, убеждений и отношений, как способность эффективно действовать в различных ситуациях, включая трудные и непредсказуемые. Кроме этого понятия пакистанские учёные используют понимание профессиональной компетентности в узком и широком смыслах. В узком смысле профессиональная компетентность рассматривается как способность выполнять

педагогические задачи, в широком – как «психологический конструкт», требующий оценки способности учителя интегрировать когнитивные, аффективные и поведенческие навыки в процессе обучения для достижения успеха в своей работе [14].

Австралийские учёные Дж. Шэн-джун Жи, С. Йи Ип, Э. Сайто, анализируя программы подготовки учителей к работе в многокультурном классе, выделяют следующие профессиональные компетенции, необходимые для эффективной профессиональной деятельности в мультикультурной среде образовательной организации: 1) культурная осведомлённость – знание особенностей культуры обучающихся; 2) способность к межкультурному взаимодействию с обучающимися; 3) мотивация, уверенность в своих способностях и готовность к преподаванию в многокультурном классе; 4) сформированность навыков в создании инклюзивной и равноправной образовательной среды; 5) интеграция мультикультурных знаний в программы обучения; 6) мотивация к практическому обучению и прохождению практики; 7) навыки диагностики самоэффективности деятельности в многокультурном классе [17].

Анализируя проблемы итальянских учителей, работающих с учениками-мигрантами, С. Фратте, И. Делен выделяют те, которые связаны с низким уровнем сформированности профессиональных компетенций. Учёные отмечают важность развития таких профессиональных компетенций, как: 1) формирование отзывчивости к потребностям учеников; 2) развитие способности учитывать при разработке учебных программ разное происхождение учащихся; 3) в целях поддержания содержательного процесса обучения связывать содержание обучения с повседневным жизненным опытом учащихся; 4) развитие чувствительности и внимания к культурным особенностям учеников, поддержание их мотивации

к обучению и школьной деятельности; 5) понимание эмоциональных изменений учеников и формирование опыта оказания им помощи в процессе адаптации к языковым и культурным различиям в процессе обучения [17].

Развитие профессиональных компетенций учителей в сфере мультикультурного образования, учёные, на основании анализа большого числа исследований, предлагают реализовывать с использованием следующих моделей: 1) модели личностного и профессионального развития учителя – влияние опыта обучения (подготовки) на деятельность учителя; 2) адаптивной модели, которая позволит структурировать образовательные цели с учётом особенностей обучения и воспитания детей в многокультурной среде. По мнению учёных, они ориентированы на долгосрочную перспективу и способствуют развитию профессиональных компетенций учителей; 3) модели межличностного отношения, которая определяется отношениями между мотиваций к профессиональному развитию и карьерными устремлениями [15].

В португальском законе об образовании делается акцент на формировании профессиональных компетенций и профессиональное развитие по следующим направлениям: 1) повышение качества преподавания и школьных результатов; 2) контекстуализация обучения; 3) соответствие потребностям учителей и школы; 4) оценка научных и педагогических знаний; 5) научная и педагогическая автономии педагогов; 6) сотрудничество между начальными, средними и высшими учебными заведениями, научными и профессиональными учреждениями; 7) развитие культуры мониторинга и оценки, направленной на повышение качества в вопросах языкового и культурного разнообразия. Причём последнее учёными отмечается как «слабое звено» в подготовке учителей, которое характеризуется чрезмерной подачей теоретиче-

ских знаний и низким уровнем практической подготовки [16].

В контексте изучения проблемы формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов, нами было проведено эмпирическое исследование с участием учителей/воспитателей и студентов, которым было предложено оценить свой уровень сформированности компетенций для работы в поликультурной среде образовательной организации (3-й блок анкеты). Данный блок содержал перечень из 17 профессиональных компетенций, предложенных отечественными учёными С. А. Хазовой и С. А. Хатит [12]. Отметим те компетенции, которые оценены респондентами средними и низкими баллами.

В группе учителей и воспитателей выявлен низкий и средний уровень сформированности следующих компетенций:

1) знания в области основ поликультурного образования обучающихся/воспитанников;

2) знания в области возрастных, гендерных, национально-религиозных, профессиональных культурных особенностей субъектов педагогического взаимодействия в СОШ/ДОУ;

3) конструктивно-методические умения по отбору и реализации поликультурного содержания образования;

4) знания в области педагогического общения и факторов его эффективности с учётом поликультурного состава обучающихся/воспитанников;

5) организация конструктивных взаимоотношений, сотрудничества с родителями обучающихся/воспитанников с учётом их национальной, возрастной, гендерной, статусной, профессиональной принадлежности;

6) обеспечение эффективных (заинтересованных и доброжелательных) отношений в поликультурном классе/группе СОШ/ДОУ;

7) формулирование у воспитанников способности интегрировать элементы

других культур в собственную систему мышления и ценностей.

В группе студентов-будущих педагогов на низком и среднем уровне сформированы следующие профессиональные компетенции:

1) знание функций, которые может выполнять коллектив воспитанников и обучающихся в поликультурной среде и грамотное использование воспитательного потенциала;

2) умение определять поликультурные характеристики коллектива воспитанников и обучающихся;

3) знания в области основ поликультурного образования обучающихся и воспитанников;

4) знания в области возрастных, гендерных, национально-религиозных, профессиональных культурных особенностей субъектов педагогического взаимодействия в ДОУ и СОШ;

5) знания в области педагогического общения и факторов его эффективности с учётом поликультурного состава воспитанников/учащихся;

6) умение организовать межкультурное взаимодействие воспитанников/обучающихся, формировать их толерантное отношение к существующим культурным различиям другой культуры, потребность в общении с «иными»;

7) учёт и использование культурного опыта и культурной самобытности воспитанников/обучающихся при конструировании содержания образования;

8) формулирование у воспитанников/обучающихся способности интегрировать элементы других культур в собственную систему мышления и ценностей.

Таким образом, в ходе практического исследования выделены следующие компоненты профессиональных компетенций будущих учителей, сформированные на низком и среднем уровнях:

1) знания в области основ поликультурного образования, культурного разнообразия, возрастных, гендерных, национально-религиозных, культурных

особенностей детей, построения конструктивного общения с детьми и их родителями, которые относятся к *когнитивному компоненту*;

2) умение разрабатывать программы и отбирать эффективные педагогические технологии для эффективного обучения и воспитания детей в поликультурной среде образовательной организации и интеграции в российскую культуру детей из семей мигрантов, относящиеся к *деятельностному компоненту* профессиональных компонентов.

На вопрос: «Что помогло бы вам наиболее эффективно организовать взаимодействие в поликультурной среде класса/группы СОШ/ДОУ?», были получены следующие ответы: 1) наличие в образовательной организации программы поликультурного обучения и воспитания, отражающей культурное разнообразие, сотрудничество всех субъектов образовательного процесса, технологии сопровождения детей-мигрантов в процессе адаптации и аккультурации и создание коллектива детей и взрослых на основе гуманистических принципов; 2) наличие адаптированного пакета диагностического инструментария, позволяющего оценить эффективность разработанных программ поликультурного обучения и воспитания, а также особенности развития детей с учётом культурного, языкового многообразия; 3) курсы повышения квалификации в сфере поликультурного образования, где основным модулем должны стать: практическое освоение знаний, умений и навыков в данной сфере, возможность для освоения интерактивных технологий, учитывающих специфику работы в поликультурном классе/группе.

Таким образом, профессиональные компетенции – это интегральный показатель развития когнитивных, деятельностных и мотивационных компонентов, отражающих навыки интеграции поликультурных знаний в программы обучения и воспитания, культурную осведомлённость педагога, навыки кон-

структивного межличностного взаимодействия с обучающимися и их родителями, готовность и способность к преподаванию в поликультурном классе.

Модель профессиональных компетенций будущих педагогов для работы с детьми в поликультурной среде

На основании результатов, полученных в ходе анализа научных работ отечественных и зарубежных учёных, программ, учебных планов подготовки педагогов и воспитателей в вузе, а также результатов анкетирования учителей/воспитателей и студентов, были разработаны компоненты модели формирования профессиональных компетенций специалистов для работы в поликультурной образовательной среде.

Операционализируя понятие «педагогическая модель», мы придерживаемся точки зрения А. И. Писаренко, которая рассматривает данный термин как «специально конструируемый объект или процесс, несущий определённую информационно-исследовательскую нагрузку, воспроизводящий педагогическую реальность, ориентированный на её изучение, анализ и воспроизведение в новых условиях». Данное определение, как отмечает учёный, отражает все основные особенности педагогических моделей – ориентированность на исследование, наличие информации, связь с реальностью, объектную или процессуальную сущность в новых условиях [9, с. 60].

В нашем исследовании мы используем один из видов педагогической модели – структурно-содержательной, где показаны структурные компоненты формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов СОШ и воспитателей ДООУ для работы в поликультурной среде образовательной организации и педагогические условия её реализации.

Следуя принципам компетентностного подхода, выделяем вслед за Ю. В. Фроловым и Д. А. Махотиным три уровня основных базовых компетенций – обще-

культурных, методических, предметно-ориентированных [11], формирование которых необходимо для эффективной работы педагога в поликультурной среде образовательной организации. Рассмотрим каждый из данных компонентов.

Общекультурный реализуется через познание и приобретение основ деятельности в сфере общечеловеческой культуры, основ духовно-нравственной жизни человека и народов, опыт освоения научных и религиозных знаний человеком:

- понимание культурного наследия народов мира и особенностей духовной жизни различных цивилизаций;

- формирование толерантности и уважения к культурным различиям;

- освоение опыта научного познания и религиозного осмысления окружающего мира;

- развитие способности критически оценивать информацию и формировать собственное мнение на основе анализа культурных феноменов. Таким образом, общекультурные компетенции формируют базу для развития активной гражданской позиции и социальной ответственности будущих профессионалов.

Методический уровень направлен на освоение студентами методов и технологий учебной и профессиональной деятельности. Цель этого уровня состоит в подготовке квалифицированного специалиста, обладающего развитым научным мышлением и способного самостоятельно решать профессиональные задачи:

- развитие навыков анализа и синтеза информации: овладение методами обработки и интерпретации научной литературы, умение выявлять ключевые идеи и обобщать полученные знания.

- обучение технологиям организации учебного процесса: обучение методикам подготовки и проведения занятий, разработке учебно-методического материала, оценке результатов обучения.

- владение основными педагогическими технологиями и методами самообразования, технологиями коммуникации:

– способность проектировать собственную образовательную деятельность и планировать профессиональное развитие.

Компетенции методического уровня связаны с овладением студентами методами учебной и профессиональной деятельности, позволяющими эффективно решать практические задачи и готовность применять современные технологии и методики в образовательном процессе.

Предметно-ориентированный – целью данного уровня является подготовка высококвалифицированного профессионала, способного уверенно ориентироваться в педагогической деятельности и успешно реализовываться профессионально. Предметно-ориентированные компетенции обеспечивают основу профессионального мастерства и определяют способность успешно реализоваться в выбранной сфере деятельности:

– владение основными понятиями в области поликультурного образования, технологий работы с детьми в условиях поликультурной образовательной среды.

Формирование профессиональных компетенций, позволивших в будущем педагогам глубже понимать значение поликультурного образования детей, будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

– введение дополнительных часов учебной нагрузки в учебных планах, рассчитанных на изучение и знакомство с культурами других народов, более всего представленных в российских учреждениях образования. Возможно введение учебной дисциплины «Сохранение русской культуры в условиях интеграции иных культур»;

– по уже реализуемым программам подготовки «Педагогическое образование» уже разработаны дисциплины «Особенности работы с детьми-билингвами» (профиль «Начальное образование»), «Педагогическая работа с детьми-инофонами», по которым учебно-воспитательный процесс организуется с учётом обучения в классах детей, для которых

русский язык не является родным (профиль «Начальное образование с дополнительным профилем (русский язык / иностранный язык / специалист по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями).

– приглашение воспитателей и учителей для проведения мастер-классов для студентов по организации учебно-воспитательного процесса в дошкольных образовательных организациях и начальной школе в условиях поликультурной образовательной среды;

– проведение со студентами тренингов педагогического общения с целью повышения эффективности работы в многонациональных группах и классах;

– разработка и внедрение преподавателями кафедр «Дошкольного образования» и «Начального образования» программы межкультурного взаимодействия воспитателей и учителей начальных классов с детьми, направленной на развитие толерантных отношений к существующим культурным различиям;

– участие студентов в международных научно-практических конференциях, посвящённых проблемам поликультурного образования в современном мире;

– организация курсов повышения квалификации для преподавателей вуза с учётом их работы в поликультурных образовательных условиях.

Таким образом, модель **профессиональных компетенций** отражает общекультурные, методические и предметно-ориентированные уровни формирования и развития профессиональных компетенций будущих учителей/воспитателей для работы в поликультурной образовательной среде. Все компоненты взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, обеспечивая комплексное профессиональное становление будущих учителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Педагогическая деятельность в поликультурной среде образовательной организации имеет свои особенности,

которые влияют на создание позитивных условий для обучения и воспитания детей разных национальностей, конструктивного взаимодействия русскоговорящих детей и детей-мигрантов, нивелирование межнациональных конфликтов, а также усвоения обучающимися культуры, символики, ценностей и традиций российского народа. Ключевая роль в этом отводится педагогам образовательных организаций, от которых требуется не только овладение профессиональными знаниями, но и готовность к созданию педагогических условий к построению позитивного межкультурного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

На основании анализа результатов опроса учителей и воспитателей образо-

вательных организаций, студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», была представлена модель профессиональных компетенций будущих педагогов для работы с детьми в поликультурной среде образовательной организации, включающая три уровня основных базовых блока – общекультурные, методические, предметно-ориентированные. Подчеркивается важность формирования мотивации и готовности будущих педагогов к работе с детьми в поликультурной среде, освоение ими практико-ориентированных навыков и умений, обогащение учебных дисциплин в части отражения в них специфики культуры разных народов для формирования у обучающихся межкультурной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л. П., Шаблыгина Н. С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. М.: НИИВО, 1994. 44 с.
2. Викулина М. А., Пугачёва Е. А. Поликультурная среда вуза и формирование толерантности студентов: монография. Набережные Челны: Издательско-полиграфический отдел НФ ГОУ ВПО НГЛУ, 2007. 148 с.
3. Гукаленко О. В., Андрианова Р. А., Нездемковская Г. В. Поликультурное образование и профилактика ксенофобии в образовательной среде: монография. М.: ФГНУ «ИИД СВ РАО», 2019. 257 с.
4. Джуринский А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование. М.: Academia, 2008. 304 с.
5. Дюжакова М. В. Поликультурное образование в контексте миграционных процессов: монография. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. 172 с.
6. Ефременко Л. В., Кабалина О. И., Суслова Т. Ф. Внеурочная деятельность обучающихся как ресурс адаптации и аккультурации детей с миграционной историей // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 12 сентября 2025 года) / под ред. Ж. В. Мурзина. Чебоксары: Среда, 2025. С. 81–84.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 39 с.
8. Культурно-этические векторы профессиональной компетентности педагога: монография / Н. А. Глузман, Н. В. Горбунова, Е. В. Безносюк, Г. Р. Шпиталевская. Симферополь: АРИАЛ, 2021. 320 с.
9. Писаренко В. И. Педагогические модели: типология и особенности // Проблемы современного образования. 2024. № 1. С. 58–76.
10. Социально-психологическая поддержка этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов: монография / Т. Ф. Суслова, А. А. Нестерова, В. Э. Багдасарян, Н. М. Комарова. М.: ИИУ МГОУ, 2019. 354 с.
11. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 34–41.
12. Хазова С. А., Хатит С. А. Поликультурная компетентность педагога: монография. Майкоп: ЭЛИТ, 2015. 141 с.

13. Ballová Mikušková E., Verešová M., Gatíal V. Antecedents of teachers' professional competencies (Предшественники профессиональных компетенций учителей) // *Cogent Education*. 2023. № 11 (1). URL: <https://www.tandfonline.com> (дата обращения: 11.10.2025). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2286813>.
14. Nadeem H. A., Lilla Z. I. Professional Competence of Teachers and School Climate: A Conceptual Perspective (Профессиональная компетентность учителей и школьный климат: концептуальная перспектива) // *UMT Education Review*. 2025. Vol. 7. № 1. URL: <https://journals.umt.edu.pk>. (дата обращения: 11.10.2025). DOI: <https://doi.org/10.32350/uer.71.01>.
15. Shengjun J. J., YeeYip S., Saito E. Preparing future teachers for multicultural classrooms: the state of play in Australia (Подготовка будущих учителей к работе в многокультурных классах: текущее положение дел в Австралии) // *Journal for Multicultural Education*. 2025. № 19. Iss. 2–3. P. 255–269. DOI: <https://doi.org/10.1108/JME-11-2024-0150>.
16. Szelei N., Tinoca L., Sofia Pinho A. Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context (Профессиональное развитие в контексте культурного разнообразия: проблемы подготовки учителей в контексте) // *Professional Development in Education*. 2024. № 8. P. 780–796.
17. Teacher Professional Development: Experiences in an International Project on Intercultural Education (Профессиональное развитие учителей: опыт международного проекта по межкультурному образованию) / M. Biasutti, E. Concina, S. Frate, I. Delen // *Sustainability*. 2021. № 13 (8). P. 41–71. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13084171>. (дата обращения: 24.09.2025).

REFERENCES

1. Alekseeva, L. P. & Shabligina, N. S. (1994). *Teaching Staff: Status and Problems of Professional Competence*. Moscow: Research Institute for Higher Education publ. (in Russ.).
2. Vikulina, M. A. & Pugacheva, E. A. (2007). *The Multicultural Environment of the University and Managing Student Tolerance*. Naberezhnye Chelny: Naberezhnye Chelny State Linguistic University publ. (in Russ.).
3. Gukalenko, O. V., Andrianova, R. A. & Nezdemkovskaya, G. V. (2019). *Multicultural Education and Xenophobia Prevention in the Educational Environment*. Moscow: Institute for the Study of Childhood, Family and Education publ. (in Russ.).
4. Dzhurinsky, A. N. (2008). *Concepts and Realities of Multicultural Education: A Comparative Study*. Moscow: Academy publ. (in Russ.).
5. Dyuzhakova, M. V. (2022). *Multicultural Education in the Eighth Migration Process*. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University publ. (in Russ.).
6. Efremenko, L. V., Kabalina, O. I. & Suslova, T. F. (2025). Extracurricular Activities of Students as a Resource for Adaptation and Acculturation of Migrant Children with Problems. In: Murzin, Zh. V. *Current Issues in the Humanities and Social Sciences: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (Cheboksary, September 12, 2025)*. Cheboksary: Sreda publ., pp. 81–84 (in Russ.).
7. Zimnyaya, I. A. (2004). *Key Competencies as a Results-Oriented and Targeted Basis for Competency-Oriented Support in Education. Author's Version*. Moscow: Research Center for Specialist Training publ. (in Russ.).
8. Gluzman, N. A., Gorbunova, N. V., Beznosyuk, E. V., Shpitalevskaya, G. R. (2021). *Cultural and Ethical Aspects of Teacher Professional Competence*. Simferopol: ARIAL publ. (in Russ.).
9. Pisarenko, V. I. (2024). Pedagogical Models: Typology and Features. In: *Problems of Contemporary Education*, 1, 58–76 (in Russ.).
10. Suslova, T. F., Nesterova, A. A., Bagdasaryan, V. E. & Komarova, N. M. (2019). *Social and Psychological Support for the Ethnocultural Adaptation of Children from Migrant Families*. Moscow: Moscow Region State University publ. (in Russ.).
11. Frolov, Yu. V. & Makhotin, D. A. (2004). Competency Model as a Basis for Assessing the Quality of Specialist Training. In: *Higher Education Today*, 8, 34–41 (in Russ.).
12. Khazova, S. A. & Khatit, S. A. (2015). *Multicultural Competence of a Teacher*. Maykop: ELIT publ. (in Russ.).

13. Ballova Mikushkova, E., Vereshova, M. & Gatial, V. (2023). Predecessors of Teachers' Professional Competencies. In: *Cogent Education*, 11 (1). URL: <https://www.tandfonline.com>. (accessed: 11.10.2025). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2286813>.
14. Nadeem, H. A. & Lilla, Z. I. (2025). Teachers' Professional Competence and School Climate: A Conceptual Perspective. In: *UMT Education Review*, 7, 1. Available at: <https://journals.umt.edu.pk>. (accessed: 11.10.2025). DOI: <https://doi.org/10.32350/uer.71.01>.
15. Shengjun, J. J., Yi Yip, S. & Saito, E. (2025). Preparing Future Teachers for Work In Multicultural Classrooms: The Current State of Affairs in Australia. In: *Journal of Multicultural Education*, 19, 2–3, 255–269. DOI: <https://doi.org/10.1108/JME-11-2024-0150>.
16. Sheli, N., Tinoca, L., Sofia Pinho, A. (2024). Professional Development in the Context of Cultural Diversity: Challenges of Teacher Preparation in Context. In: *Professional Development in Education*, 8, 780–796.
17. Biasutti, M., Konchina, E., Frate, S., Delen, I. (2021). Professional Development of Teachers: The Experience of an International Project on Intercultural Education. In: *Sustainable Development*, 13 (8), 41–71. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13084171>. (accessed: 24.09.2025).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ефременко Людмила Владимировна (г. Москва) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Государственного университета просвещения;

ORCID: 0000-0002-4896-7072; e-mail: Luda_Chuhleb@list.ru

Мурзакова Ольга Геннадьевна (г. Москва) – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования Государственного университета просвещения;

ORCID: 0000-0002-0091-5898; e-mail: bog-mog@mail.ru

Сулова Татьяна Федоровна (г. Москва) – кандидат психологических наук, доцент кафедры начального образования Государственного университета просвещения;

ORCID: 0000-0003-1173-8230; e-mail: Sibir812@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Lyudmila V. Efremenko (Moscow) – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Department of Primary Education, Federal State University of Education;

ORCID: 0000-0002-4896-7072; e-mail: Luda_Chuhleb@list.ru

Olga G. Murzakova (Moscow) – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of the Department, Department of Preschool Education, Federal State University of Education;

ORCID: 0000-0002-0091-5898; e-mail: bog-mog@mail.ru

Tatyana F. Suslova (Moscow) – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Primary Education, Federal State University of Education;

ORCID: 0000-0003-1173-8230; e-mail: Sibir812@mail.ru

Научная статья

УДК 378.4

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-4-170-181

ГЕНЕРАТИВНЫЕ НЕЙРОСЕТИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Ражева Е. С.

*Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана
(национальный исследовательский университет), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: e.s.razheva@mail.ru*

Поступила в редакцию 02.06.2025

После доработки 10.10.2025

Принята к публикации 13.10.2025

Аннотация

Цель статьи – рассмотреть педагогические возможности и ограничения использования генеративных нейросетей в процессе формирования межкультурной компетенции студентов-лингвистов. Актуальность темы обусловлена необходимостью модернизации методик преподавания иностранных языков с учётом стремительного внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательную практику.

Методология и методы. Методологическую основу исследования составляет междисциплинарный подход, интегрирующий положения трёх научных направлений: когнитивно-коммуникативного подхода (М. Байрам, М. Беннетт), в рамках которого межкультурная компетентность рассматривается как процесс развития интеркультурной чувствительности и способности к этнорелятивизму; лингвокультурологической школы (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. В. Красных), акцентирующей внимание на соотношении языка и культуры и роли фоновых знаний в межкультурном взаимодействии; педагогики цифровой образовательной среды (И. В. Роберт, Е. Ю. Семаго, А. В. Хуторской; Н. Селвин, П. Мишра, М. Варшауэр), исследующей трансформацию педагогических практик под влиянием интеллектуальных технологий и цифровых инструментов.

Методы исследования: контент-анализ текстов, сгенерированных ИИ, на предмет наличия/отсутствия культурно маркированных элементов; кейсовый анализ учебных ситуаций с использованием генеративных нейросетей для имитации межкультурного общения; сравнительный анализ традиционных и ИИ-ориентированных форм обучения с точки зрения развития компонентов МКК.

Результаты. В результате исследования выявлены как потенциальные преимущества использования ИИ (расширение лингвокультурного кругозора, развитие навыков понимания культурно маркированных контекстов), так и ограничения (риск стереотипизации, недостаточность культурной глубины, невозможность эмпатической интерпретации).

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая значимость заключается в обосновании роли нейросетевых технологий как инструмента формирования межкультурной компетенции. Практическая значимость выражается в возможности интеграции ИИ в учебные курсы по иностранным языкам, ориентированные на развитие кросс-культурных навыков у студентов-лингвистов.

Выводы. Использование генеративных нейросетей в языковом образовании оказывает положительное влияние на формирование межкультурной компетенции студентов-лингвистов при условии их методической настройки и сопровождения. Для минимизации рисков необходим критический подход, педагогическая интерпретация и интеграция ИИ в образовательный процесс в рамках междисциплинарных программ.

Ключевые слова: генеративные нейросети, межкультурная компетенция, лингвистическое образование, искусственный интеллект, ChatGPT, цифровизация, кросс-культурная коммуникация, высшее образование

Для цитирования: Ражева Е. С. Генеративные нейросети и их влияние на формирование межкультурной компетенции у студентов-лингвистов // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 170–181. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-170-181>

Original research article

GENERATIVE AI AND ITS IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN LINGUISTICS STUDENTS

E. Razheva

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation

e-mail: e.s.razheva@mail.ru.

Received by the editorial office 02.06.2025

Revised by the author 10.10.2025

Accepted for publication 13.10.2025

Abstract

Aim. To observe the pedagogical potential and limitations of using generative neural networks in the process of developing intercultural competence among linguistics students. The relevance of the study is formed by urgent need to modernize foreign language teaching methodologies in response to the rapid integration of artificial intelligence technologies into educational practice.

Methodology. The methodological framework of the study is based on an interdisciplinary approach that integrates the principles of three scientific traditions: the cognitive-communicative approach (M. Bennett, M. Byram), which views intercultural competence as a process of developing intercultural sensitivity and the ability to adopt an ethnorelative perspective; the linguocultural school (V. G. Kostomarov, V. V. Krasnykh, E. M. Vereshchagin), which emphasizes the correlation between language and culture and the role of background knowledge in cross-linguistic interaction; the pedagogy of the digital educational environment (I. V. Robert, E. Yu. Semago, A. V. Khutorskoy; N. Selwyn, P. Mishra, M. Warschauer), which explores the transformation of teaching practices under the influence of intelligent technologies and digital tools. The research methods include **content analysis** of AI-generated texts to identify the presence or absence of culturally marked elements, **case analysis** of instructional scenarios involving generative neural networks for simulating intercultural communication, **comparative analysis** of traditional and AI-assisted instructional formats in terms of their effectiveness in developing components of intercultural competence.

Results reveal both potential advantages of AI use (expansion of linguistic and cultural awareness, development of culturally marked context comprehension skills) and limitations (risk of stereotyping, insufficient depth of cultural context, lack of empathetic interpretation).

Research implications. The theoretical significance consists in substantiating the role of neural network technologies as tools for developing intercultural competence. The practical value is reflected

in the potential integration of AI into foreign language curricula aimed at enhancing students' cross-cultural skills.

Conclusions. The use of generative neural networks in language education has a positive impact on the development of intercultural competence among linguistics students, provided that their implementation is methodologically structured and pedagogically supported. To minimize risks, a critical approach, pedagogical interpretation, and the integration of AI into the educational process within interdisciplinary programs are required.

Keywords: generative AI, intercultural competence, linguistic education, artificial intelligence, Chat-GPT, digitalization, cross-cultural communication, higher education, innovation in education

For citation: Razheva, E. S. (2025). Generative AI and Its Impact on the development of Intercultural Competence in Linguistics Students. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 170–181. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-170-181>

Введение

Современное образование переживает интенсивную трансформацию, связанную с внедрением технологий искусственного интеллекта в учебный процесс. Особое внимание в этом контексте привлекают генеративные нейросети – модели, способные не только обрабатывать, но и продуцировать текстовую информацию, имитируя человеческое мышление. Их активное использование в сфере обучения иностранным языкам открывает новые возможности для развития языковых и метаязыковых компетенций, в том числе межкультурной. Однако до сих пор степень влияния подобных технологий на формирование межкультурной компетенции студентов-лингвистов остаётся слабо изученной и нуждается в научном осмыслении.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выработки педагогически обоснованных подходов к интеграции технологий искусственного интеллекта, в частности генеративных нейросетей, в систему лингвистического образования. Современное обучение иностранным языкам должно быть ориентировано не только на развитие языковых и коммуникативных навыков, но и на формирование у студентов способности к эффективному взаимодействию в поликультурной среде, что требует целенаправленного развития межкультурной компетенции.

Новизна исследования заключается в междисциплинарном подходе, объединяющем концепции когнитивно-коммуникативного подхода, лингвокультурологической школы и педагогики цифровой образовательной среды с анализом дидактического потенциала генеративных моделей ИИ для формирования межкультурной компетенции студентов-лингвистов.

Теоретическую основу настоящего исследования составляют положения нескольких научных школ, отражающих междисциплинарный характер рассматриваемой проблемы.

Во-первых, теоретическая база опирается на три ключевые концепции межкультурной коммуникации, в частности на модель развития межкультурной чувствительности М. Беннетта [1] (Developmental Model of Intercultural Sensitivity), которая рассматривает межкультурную компетентность как поступательный процесс перехода от этноцентризма к этнорелятивизму. Концепция Беннетта позволяет рассматривать взаимодействие с генеративными нейросетями как потенциальный ресурс моделирования кросс-культурных сценариев, способствующих развитию толерантности и эмпатии у студентов.

Во-вторых, учитываются положения лингвокультурологической школы, представленной в трудах В. В. Красных [5], Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова [2],

акцентирующих внимание на необходимости соотнесения языка с культурой и на роли фоновых знаний в межкультурной и межкультурной коммуникации.

В-третьих, значительное место занимает цифровая дидактика, развиваемая в работах И. В. Роберта [7], Е. Ю. Семаго [8], А. В. Хуторского [9], а также зарубежных исследователей (Н. Селвин [18], П. Мишра [17], М. Варшауэр [19]), акцентирующих внимание на изменении роли преподавателя, принципах интерактивного цифрового обучения и вызовах, связанных с внедрением интеллектуальных технологий в образование.

Цель статьи – рассмотреть влияние генеративных нейросетей на процесс формирования межкультурной компетенции студентов-лингвистов, а также определить педагогические возможности и ограничения их использования в лингвистическом образовании.

Для достижения цели решаются следующие **задачи**:

1. Раскрыть сущность понятия межкультурной компетенции в методике преподавания иностранных языков и педагогические практики для её формирования с опорой на цифровые технологии.

2. Раскрыть дидактический потенциал генеративных нейросетей как инструмента моделирования кросс-культурных ситуаций.

3. Рассмотреть возможности использования генеративных нейросетей для формирования межкультурной компетенции.

4. Осветить риски, ограничения и педагогические вызовы, связанные с использованием ИИ.

5. Представить результаты учебного кейса и опроса студентов-лингвистов.

Педагогические практики формирования межкультурной компетенции (МКК) у студентов-лингвистов

Межкультурная компетенция (МКК) представляет собой интегративное качество личности, включающее сово-

купность знаний, умений и установок, обеспечивающих эффективное и уместное взаимодействие с представителями иных культур. В рамках лингвистики и методики преподавания иностранных языков МКК рассматривается как ключевая составляющая коммуникативной компетенции [11], охватывающая когнитивные (знания о культурных кодах), поведенческие (умения интерпретировать и соотносить культурные феномены) и аффективные (толерантность, эмпатия) компоненты.

Современные авторы трактуют межкультурную компетенцию как динамичную метакомпетенцию, проявляющуюся не только в межличностном взаимодействии, но и в цифровой среде. Так, Е. В. Князева [4] указывает на необходимость формирования интеркультурной чувствительности средствами проектной деятельности, ролевых игр и анализа культурных ситуаций в образовательных программах. В условиях цифровизации особое значение приобретают технологии, способные симулировать культурное разнообразие и тренировать восприятие иных ценностных систем.

Проблема формирования МКК у студентов-лингвистов традиционно рассматривается в русле коммуникативно-когнитивного и деятельностного подходов [3]. Среди эффективных педагогических практик выделяются моделирование кросс-культурных ситуаций, работа с аутентичными материалами, ролевые игры, а также проектная деятельность с элементами интеркультурной рефлексии, подтверждена в ряде эмпирических исследований [1; 6]. Эти формы обучения способствуют формированию гибкости мышления, толерантности и способности к культурной адаптации, особенно в условиях многоязычного и мультикультурного пространства.

Однако современные вызовы цифровизации образования требуют переосмысления традиционных подходов и интеграции цифровых инструментов, в

том числе основанных на искусственном интеллекте. Несмотря на возрастающее внимание к цифровым образовательным платформам, влияние генеративных нейросетей на формирование МКК пока остаётся малоизученным, особенно в русле педагогики высшего лингвистического образования. Растущее внедрение технологий искусственного интеллекта, в том числе генеративных нейросетей, ставит перед педагогикой задачу интеграции новых цифровых средств в процесс формирования МКК. Хотя исследования, посвящённые цифровым платформам (например, Moodle, Zoom, Edmodo), достаточно многочисленны, проблема использования генеративных языковых моделей (ChatGPT, Claude, Gemini и др.) в контексте межкультурного обучения студентов-лингвистов остаётся на периферии научного дискурса.

Генеративные нейросети и их дидактический потенциал в языковом образовании

Генеративные нейросети (англ. generative AI models) – это тип искусственного интеллекта, способного создавать текст, изображения, аудио и иные формы данных, имитируя человеческую продуктивную деятельность. Среди наиболее известных языковых моделей – ChatGPT (OpenAI), Claude (Anthropic), Gemini (Google DeepMind), которые используют трансформерную архитектуру (transformer-based LLMs) и обучены с помощью массивных корпусов многоязычных текстов.

В образовательном контексте генеративные нейросети применяются для:

- моделирования диалогов и кросс-культурных ситуаций;
- генерации адаптированных текстов, упражнений и языковых задач;
- автоматической обратной связи по коммуникативным заданиям;
- развития навыков критического мышления и интерпретации культурно обусловленных значений.

Исследования [12; 15] показывают, что при соответствующей педагогической настройке генеративные модели могут выступать не только как языковой тренажёр, но и как культурный медиатор, расширяющий лингвокультурный кругозор обучающихся. Тем не менее, сохраняются риски: некорректная репрезентация культурных реалий, стереотипизация, поверхностная культурная адаптация, а также отсутствие этической чувствительности у моделей.

Кроме того, большинство генеративных моделей обучены на преимущественно англоязычных и западноцентричных корпусах, что может приводить к репрезентативным искажениям культурного многообразия. Это особенно критично в контексте межкультурного обучения, предполагающего широкую палитру культурных кодов и сценариев.

Таким образом, возникает **объективная необходимость в научном анализе** возможностей и ограничений генеративных нейросетей как инструмента формирования межкультурной компетенции студентов-лингвистов. Такая оценка требует междисциплинарного подхода, включающего педагогическую, лингвокультурологическую и этическую перспективы. Только при наличии осознанной методической настройки и педагогического сопровождения ИИ может быть эффективно интегрирован в процесс межкультурного образования.

Возможности использования генеративных нейросетей для формирования межкультурной компетенции

Использование генеративных нейросетей в обучении студентов-лингвистов открывает новые возможности для целенаправленного формирования компонентов межкультурной компетенции (МКК). Благодаря способности ИИ-моделей воспроизводить лингвокультурные паттерны и моделировать речевое поведение в различных культурных кон-

текстах, они могут стать эффективным инструментом как для имитации межкультурного взаимодействия, так и для анализа кросскультурных ситуаций. При этом ключевым преимуществом генеративных нейросетей является их способность адаптировать учебный материал под заданные культурные параметры и обеспечивать динамическую обратную связь, что позволяет целенаправленно формировать когнитивные, поведенческие и аффективные компоненты МКК.

Во-первых, в когнитивном аспекте генеративные модели (ChatGPT, Claude, Gemini) позволяют студентам расширять объём знаний о социокультурных нормах, культурных кодах и национально-специфических концептах. С помощью генерации аутентичных текстов и культурно маркированной лексики студенты получают возможность анализировать особенности вербального и невербального поведения представителей различных культурных сообществ. Например, ИИ может предложить описание традиционных ритуалов приветствия в разных странах или смоделировать деловую переписку с учётом культурных норм речевой вежливости. Такая работа способствует формированию лингвокультурной осведомлённости и развитию навыков интерпретации культурных реалий, что напрямую влияет на когнитивный компонент межкультурной компетенции.

Во-вторых, в поведенческом аспекте генеративные нейросети позволяют отрабатывать стратегии межкультурного взаимодействия в формате диалогов и симуляций. Виртуальные собеседники, созданные на основе ИИ, могут воспроизводить речевые и поведенческие паттерны представителей различных культур, создавая условия для тренировки коммуникативной гибкости и адаптивности. Так, студент может взаимодействовать с ИИ, имитирующим поведение японского делового партнёра, который избегает прямых отказов и демонстрирует высокий уровень вежливости, или аме-

риканского коллеги, ориентированного на прямую коммуникацию и равноправие. Подобные симуляции формируют у студентов способность корректировать собственные стратегии общения в зависимости от культурного контекста и развивают навыки эффективного поведения в межкультурных ситуациях.

В-третьих, в аффективном аспекте использование генеративных нейросетей способствует развитию толерантности, эмпатии и межкультурной чувствительности. Работа с культурно нагруженными сценариями, в которых ИИ моделирует возможные коммуникативные сбои и культурные конфликты, позволяет студентам анализировать эмоциональные реакции участников и искать пути их конструктивного разрешения. Это формирует способность учитывать чувства и ценности представителей иных культур, снижает уровень этноцентризма и способствует развитию этнорелятивного восприятия.

Кроме того, генеративные нейросети позволяют индивидуализировать обучение, подстраивая задания под уровень владения языком, интересы и культурный опыт студентов. Такая персонализация усиливает вовлечённость и мотивацию обучающихся, создаёт условия для активного включения их в процесс межкультурного взаимодействия, что также положительно влияет на формирование МКК.

Следовательно, генеративные нейросети обладают значительным потенциалом как средство целенаправленного формирования всех ключевых компонентов межкультурной компетенции студентов-лингвистов. Их использование позволяет не только расширять объём знаний о культурных различиях, но и развивать поведенческие и аффективные навыки, необходимые для успешного взаимодействия в поликультурной среде. При этом важным условием эффективности является включение ИИ в структурированные педагогические сценарии, предусматривающие методическое сопрово-

ждение и критическую интерпретацию результатов со стороны преподавателя.

Одним из перспективных направлений является использование генеративных ИИ для *моделирования типичных и критических культурных сценариев*, которые могут возникать в межкультурной коммуникации (например, недопонимание, нарушение норм вежливости, различия в интерпретации невербального поведения). Модели типа ChatGPT или Claude могут выступать в роли виртуального собеседника, носителя иной культуры, реагирующего в соответствии с определёнными культурными рамками. Подобные симуляции позволяют студентам отрабатывать стратегии культурной адаптации и декодирования, развивая эмпатию и рефлексивность.

Пример. Студент задаёт ChatGPT роль: «Ты – японский деловой партнёр, участвующий в первом раунде переговоров». Во время диалога нейросеть последовательно избегает прямых отказов (что типично для японской культуры), предлагает косвенные формулировки («нам нужно больше времени для оценки» вместо «мы отказываемся») и выражает избыточную вежливость, типичную для японского кейго. Студент должен распознать подтекст отказа и скорректировать стратегию общения.

Педагогическая цель. Осознание роли культурного контекста в прагматике отказа и развитие навыков интерпретации косвенных речевых актов.

Генеративные нейросети могут использоваться для *создания или адаптации текстов*, насыщенных культурно обусловленной лексикой, реалиями, идиоматикой, элементами национального дискурса. Благодаря возможностям ИИ подбирать стилистически и культурно релевантные формулировки, преподаватель может формировать задания на интерпретацию, сравнительный анализ и перевод, способствующие формированию межкультурной осведомлённости. Особую ценность

представляет автоматическая генерация параллельных диалогов, отражающих вариативность культурных норм общения.

Пример. Claude AI генерирует два варианта описания семейного праздника: один – от имени американской студентки (упор на индивидуальные предпочтения, демократичность, юмор), второй – от имени арабского подростка (подчёркивание семейной иерархии, ролей, духовных аспектов). Студенты сравнивают культурные акценты, употреблённые идиомы и языковую картину мира.

Педагогическая цель. Формирование навыка межкультурной интерпретации и работа с концептами «семья», «традиция», «ценность» в разных культурах.

Сценарии взаимодействия с ИИ позволяют студенту *вести диалог с виртуальным собеседником*, представляющим определённую культурную группу (например, японский деловой партнёр, американский студент, немецкий преподаватель). Преподаватель задаёт роли и параметры коммуникации, а студент в ходе взаимодействия сталкивается с культурными особенностями поведения, языковыми средствами вежливости, специфической прагматикой. Такая форма обучения способствует развитию социокультурной эмпатии, гибкости в коммуникации и умения корректно интерпретировать культурные сигналы.

Пример: Gemini от Google используется для имитации интервью с «гостем» из Нигерии, прибывшим на стажировку в российский университет. Студенты проводят интервью, ИИ отвечает с учётом региональных норм общения (обращение к старшим, выражения уважения, избегание споров) и рассказывает о культурном шоке при знакомстве с русской системой образования. Затем проводится обсуждение возникших недопониманий и поиск коммуникативных стратегий.

Педагогическая цель. Развитие эмпатии, распознавание культурных маркеров и изучение механизмов культурной адаптации.

ИИ может выступать и в роли *инструмента анализа кросс-культурных инцидентов*, предлагая несколько возможных интерпретаций ситуации с позиций различных культурных кодов. Это позволяет студентам отрабатывать критическое мышление, умение видеть ситуацию в культурной перспективе, различать универсальные и специфические элементы поведения. Кроме того, обучающиеся могут использовать нейросети для генерации альтернативных сценариев и обсуждения последствий коммуникативных стратегий, что особенно важно в условиях подготовки к профессиональной межкультурной коммуникации.

Пример. В ChatGPT загружается сценарий недоразумения: американский стажёр воспринимает поведение немецкого руководителя как чрезмерно резкое и критичное, а тот считает поведение стажёра недостаточно профессиональным. Студент просит ИИ объяснить поведение каждой стороны, а затем – предложить три варианта культурного разрешения конфликта.

Педагогическая цель. Развитие критического мышления, навыков деконструкции межкультурного конфликта, практическое применение знания о коммуникативных нормах.

Таким образом, генеративные нейросети обладают значительным потенциалом как инструмент формирования межкультурной компетенции. Однако для эффективного использования они требуют методической настройки, педагогического сопровождения и критического отношения как со стороны преподавателя, так и обучающихся.

Риски, ограничения и педагогические вызовы, связанные с использованием ИИ

Несмотря на значительный потенциал генеративных нейросетей в формировании межкультурной компетенции студентов-лингвистов, их использование сопряжено с рядом ограничений и вызовов,

требующих критического осмысления и педагогической рефлексии.

Основной корпус данных, на которых обучаются генеративные модели, преимущественно представлен англоязычными и западноцентричными источниками. Это может приводить к недостаточному или искажённому представлению культур, маргинализированных в глобальном медиапространстве (например, традиций коренных народов или региональных субкультур). Вследствие этого студенты получают усреднённую картину мира, в которой многие культуры представлены упрощённо или вовсе отсутствуют.

1. *Риски стереотипизации.* Нейросети, обученные на больших корпусах текста, могут неосознанно воспроизводить культурные стереотипы, укоренившиеся в популярных нарративах. Так, описание французов как «романтичных», японцев – как «вежливых и молчаливых», а американцев – как «прямолинейных и индивидуалистичных» может закрепить у студентов поверхностное и редуционистское восприятие культурных различий. Это особенно опасно при отсутствии педагогической интерпретации и критического сопровождения.

2. *Ограниченность эмпатического и контекстуального понимания ИИ.* Хотя генеративные модели способны имитировать речевое поведение представителей разных культур, они не обладают настоящим культурным опытом, а значит, лишены эмпатического понимания ситуации. Модели не всегда корректно интерпретируют контекстные нюансы (например, юмор, иронию, исторические отсылки), что может привести к созданию неаутентичных или неуместных высказываний. Это ограничивает глубину взаимодействия и требует постоянной коррекции со стороны преподавателя.

3. *Проблема критического мышления при работе с ИИ.* Студенты, особенно на ранних этапах обучения, склонны воспринимать ответы нейросетей как однозначно верные или экспертные. Это

снижает мотивацию к самостоятельному анализу, сравнительному культурному исследованию и верификации информации. Использование ИИ без развития критического мышления может привести к формированию потребительского, некритического отношения к знаниям и к укреплению ложных представлений о межкультурной коммуникации.

Результаты учебного кейса и опроса студентов-лингвистов

С целью эмпирической проверки эффективности использования генеративных нейросетей в формировании межкультурной компетенции было проведено учебное исследование в рамках дисциплины «Теория межкультурной коммуникации» на первом курсе магистратуры (лингвистическое направление, МГТУ им. Н. Э. Баумана).

Магистрантам было предложено смоделировать и проанализировать ситуацию культурного недопонимания при первом деловом контакте между представителем восточноазиатской культуры (например, Японии) и молодым специалистом из США. Сценарий кейса предполагал, что американский специалист, стремясь расположить собеседника, делает комплимент по поводу внешнего вида и молодости японского коллеги, что в американской культуре считается допустимой формой установления доверия. Однако в данном контексте такая стратегия воспринимается как избыточно фамильярная и нарушающая социальную дистанцию.

Используя ChatGPT и Claude с заданными культурными параметрами, студенты моделировали реакцию собеседника, идентифицировали элементы коммуникативного сбоя и предлагали адаптированные варианты поведения с учётом культурного кода. Обсуждение затронуло такие категории, как «высококонтекстность», «иерархия в коммуникации», «вежливость как социальная обязанность».

Интеграция генеративных моделей в курс строилась по следующей схеме:

- формулировка кросс-культурной коммуникативной задачи;
- задание роли для нейросети и постановка параметров культурного поведения;
- генерация диалога, анализ реплик, сопоставление с теоретическими рамками (Хофстеде, Холл, Льюис [13; 14; 16] и др.);
- рефлексивное обсуждение корректности и культурной релевантности сгенерированного ответа;
- самостоятельная доработка и переформулирование речевых стратегий.

Особое внимание уделялось не механическому выполнению заданий, а развитию критической оценки культурных предпосылок, заложенных в модели, и осознанию степени достоверности её реакций.

По итогам модуля был проведён анонимный опрос среди участников группы ($n = 12$). Полученные данные показали, что:

- 92% студентов отметили, что ИИ-сценарии способствовали лучшему пониманию скрытых культурных смыслов в коммуникации;
- 81% выразили желание продолжать работу с генеративными моделями в рамках других дисциплин;
- 69% сообщили о росте уверенности в анализе межкультурных инцидентов;
- однако 54% указали на необходимость «постоянной интерпретации и коррекции» при использовании ИИ, поскольку в отдельных случаях реплики моделей носили «поверхностный характер».

Заключение: основные результаты и выводы

Проведённый анализ показал, что генеративные нейросети обладают значительным потенциалом в формировании межкультурной компетенции у студентов-лингвистов. Благодаря способности моделировать разнообразные коммуникативные сценарии, оперировать ау-

тентичной лексикой и воспроизводить стилистические особенности речевого поведения, они могут служить эффективным инструментом в обучении межкультурному взаимодействию.

Тем не менее, выявленные ограничения, связанные с ограниченностью обучающих выборок, рисками стереотипизации и отсутствием эмпатического компонента, указывают на необходимость осторожного и методологически обоснованного использования ИИ в образовательном процессе. Важную роль при этом играет критическая рефлексия со стороны преподавателя и студентов, а также междисциплинарная интеграция знаний из области культурологии, когнитивной лингвистики и педагогики.

Перспективы дальнейших исследований связаны с:

- разработкой типологий учебных заданий с ИИ, ориентированных на формирование отдельных компонентов межкультурной компетенции;

- сравнительным анализом эффективности различных моделей (ChatGPT, Gemini, Claude и др.) в контексте кросс-культурной семантики;

- изучением влияния ИИ-ассоциированных практик на развитие критического мышления студентов.

С практической точки зрения рекомендуется:

- внедрение ИИ в учебные курсы по межкультурной коммуникации и прикладной лингвистике;

- подготовка преподавателей к работе с ИИ-инструментами в формате семинаров и методических тренингов;

- формирование модулей цифровой этики и осознанного взаимодействия с ИИ в рамках образовательных программ.

Таким образом, генеративные нейросети представляют собой не просто технологический инструмент, но и качественно новый дидактический ресурс, способный трансформировать подходы к обучению межкультурной коммуникации. При грамотной педагогической интеграции и сопровождении они могут не только моделировать культурные сценарии, но и формировать у будущих специалистов гибкость мышления, способность к интеркультурной рефлексии и адаптации. В условиях стремительно меняющегося глобального пространства подготовка лингвистов, владеющих навыками критического взаимодействия с ИИ и межкультурными кодами, становится не просто актуальной – она превращается в необходимое условие профессиональной состоятельности выпускника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобрышева А. А., Черкасова О. Ю. Межкультурная коммуникация в эпоху цифровизации: вызовы и стратегии обучения // *Образование и наука*. 2021. № 7. С. 104–121.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедческий аспект. М.: Русский язык, 1990. 251 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Международные отношения, 1999. 264 с.
4. Князева Е. В. Межкультурная компетенция в высшей школе: педагогические практики // *Вестник ТГПУ*. 2016. № 8. С. 132–138.
5. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
6. Проценко И. В. Формирование межкультурной компетенции в условиях цифровой среды // *Педагогика и психология образования*. 2021. № 1. С. 55–60.
7. Роберт И. В. Цифровизация образования и трансформация содержания общего образования // *Информатика и образование*. 2021. № 3. С. 5–11.
8. Семаго Е. Ю. Психолого-педагогическая поддержка цифровой образовательной среды // *Образование и наука*. 2020. № 5. С. 34–45.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
10. Bennet M. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity (На пути к

- этнорелятивизму: модель развития межкультурной чувствительности) // *Education for the Intercultural Experience*. – Yarmouth: Intercultural Press, 1993. P. 21–71.
11. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Преподавание и оценка межкультурной коммуникативной компетенции). Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
 12. Godwin-Jones R. AI and the Foreign Language Classroom: Current Practices and Future Directions (Искусственный интеллект и преподавание иностранных языков: современная практика и будущие направления) // *Language Learning & Technology*. 2021. № 25. Iss. 1. P. 8–26.
 13. Hall E. T. *Beyond Culture* (За пределами культуры). New York: Anchor Books, 1976. 316 p.
 14. Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (Культуры и организации: программное обеспечение разума). New York: McGraw-Hill, 2010. 576 p.
 15. Lee J. Multimodal Neural Networks for Language Learning: Bridging Technology and Pedagogy (Мультимодальные нейронные сети для изучения языка: связующее звено между технологиями и педагогикой) // *Journal of Language Education and Technology*. 2022. Vol. 5. № 1. P. 34–49.
 16. Lewis R. D. *When Cultures Collide: Leading Across Cultures* (Когда культуры сталкиваются: лидерство в разных культурах). London: Nicholas Brealey Publishing, 2018. 625 p.
 17. Mishra P., Koehler M. J. *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge* (Технологические педагогические знания: основа для знаний учителя) // *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108, № 6. P. 1017–1054.
 18. Selwyn N. *Education and Technology: Key Issues and Debates* (Образование и технологии: ключевые вопросы и дискуссии). London: Bloomsbury Academic, 2011. 232 p.
 19. Warschauer M. *The Paradoxical Future of Digital Learning* (Парадоксальное будущее цифрового обучения) // *Learning, Media and Technology*. 2020. Vol. 45. № 1. P. 22–35.

REFERENCES

1. Bobrysheva, A. A. & Cherkasova, O. Yu. (2021). Intercultural Communication in the Age of Digitalization: Challenges and Learning Strategy. In: *The Education and Science Journal*, 7, 104–121 (in Russ.).
2. Vereshchagin, E. M. & Kostomarov, V. G. (1990). *Language and Culture: Linguistic and Cultural Aspect*. Moscow: Russkiy yazyk publ. (in Russ.).
3. Karaulov, Yu. N. (1999). *Russian Language and Linguistic Personality*. Moscow: Mezhdunarodnye ot-nosheniya publ. (in Russ.).
4. Knyazeva, E. V. (2016). Intercultural Competence in Higher Education: Pedagogical Practice. In: *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 8, 132–138 (in Russ.).
5. Krasnykh, V. V. (2002). *Ethno-Psycholinguistics and Linguistics*. Moscow: Gnosis publ. (in Russ.).
6. Protsenko, I. V. (2021). Formation of Intercultural Competence in the Digital Environment. In: *Pedagogy and Psychology of Education*, 1, 55–60 (in Russ.).
7. Robert, I. V. (2021). Digitalization of Education and Transformation of the Contents of General Education. In: *Computer Science and Education*, 3, 5–11 (in Russ.).
8. Semago, E. Yu. (2020). Psychological and Pedagogical Support for the Digital Educational Environment. In: *The Education and Science Journal*, 5, 34–45 (in Russ.).
9. Khutorskoy, A. V. (2003). Key Components as a Component of the Personality-Oriented Education Paradigm. In: *Public Education*, 2, 58–64 (in Russ.).
10. Bennett, M. (1993). *Towards Ethnorelativism: A Model for Developing Intercultural Sensitivity. Education for Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press.
11. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
12. Godwin-Jones, R. (2021). Artificial Intelligence and Foreign Language Teaching: Current Practice and Future Directions. In: *Language Studies and Technology*, 25, 1, 8–26.
13. Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books publ.
14. Hofstede, G. Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: The Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill publ.
15. Lee, J. (2022). Multimodal Neural Networks for Language Learning: Bridging the Gap between Technology and Pedagogy. In: *Journal of Language Education and Technology*, 5, 1, 34–49.
16. Lewis, R. D. (2018). *When Cultures Collide: Leadership Across Cultures*. London: Nicholas Brealey Publishing.

17. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Knowledge: A Foundation for Teacher Knowledge. In: *Teachers College Record*, 108, 6, 1017–1054.
18. Selwyn, N. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London, Bloomsbury Academic publ.
19. Warshawer, M. (2020). The Paradoxical Future of Digital Learning. In: *Education, Media and Technology*, 45, 1, 22–35.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ражева Елизавета Сергеевна (г. Москва) – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Государственного университета просвещения; доцент кафедры «Английский язык для приборостроительных специальностей» Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана (национального исследовательского университета);
e-mail: e.s.razheva@mail.ru; ORCID: 0000-0003-2623-3841

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Elizaveta S. Razheva (Moscow) – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Department of English Philology of State University of Education; Assoc. Prof., Department of English for Machine Building Trades, Bauman Moscow State Technical University;
e-mail: e.s.razheva@mail.ru; ORCID: 0000-0003-2623-3841

Научная статья

УДК 811.161.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-4-182-191

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИРАНСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Салими Абдолмалеки К.

Боджнордский университет, Боджнорд, Иран

e-mail: k.salimi@ub.ac.ir

Поступила в редакцию 30.05.2025

После доработки 01.08.2025

Принята к публикации 15.08.2025

Аннотация

Цель данной статьи заключается в описании состояния, проблем и перспектив использования современных образовательных технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в университетах исламской Республики Иран.

Методология / методы. Методологические основания исследования составляют системный подход, позволяющий рассмотреть использование технологий как элемент образовательной системы вуза; компетентностный подход, ориентирующий на формирование языковых и цифровых компетенций студентов; а также современные концепции компьютерной лингводидактики. В работе использованы теоретические методы (анализ научной литературы, синтез, обобщение, систематизация) и эмпирические методы (анкетирование преподавателей и студентов, интервью, наблюдение, анализ учебно-методических материалов и цифровых образовательных ресурсов).

Результаты исследования. Технологические инструменты следует выбирать и употреблять внимательно с учётом потребностей и смысла обучения. Такие инструменты, как подкасты, фильмы и образовательное программное обеспечение, онлайн-игры, онлайн-занятия по языку, веб-сайты, видеоуроки, двуязычные и одноязычные словари, а также изучение языка с помощью искусственного интеллекта представляют собой эффективные средства, способные сделать процесс обучения практичным и интересным.

Теоретическое значение и/или практическая значимость работы. Теоретическое значение состоит в том, определены технологические инструменты для повышения эффективности процесса обучения. Практическая значимость: результаты и выводы могут быть использованы преподавателями русского языка как иностранного (РКИ) в иранских университетах для совершенствования своей педагогической деятельности, разработчиками образовательных программ и учебно-методических материалов для интеграции технологического компонента.

Выводы. Проведённое исследование подтверждает, что интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс обучения русскому языку в иранских университетах является не только актуальной тенденцией, но и мощным фактором, способствующим повышению эффективности образовательного процесса. Использование цифровых ресурсов, таких как интерактивные платформы, мультимедийные материалы, онлайн-словари и средства для видеоконференций, значительно обогащает учебную среду. Это позволяет студентам преодолевать географические барьеры для общения с носителями языка, получать доступ к аутентичным культурным и языковым материалам, а также развивать ключевые компетенции – аудирование, говорение и письмо – в более динамичном и персонализированном формате.

Ключевые слова: технология, информационно-коммуникационные технологии, обучение, русский язык, методика, иностранный студент

Для цитирования: Салими Абдолмалеки К. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении русскому языку в иранских университетах // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 182–191. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-182-191>

Original research article

THE USAGE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AT IRANIAN UNIVERSITIES

K. Salimi Abdolmaleki

University of Bojnord, Bojnord, Iran

e-mail: k.salimi@ub.ac.ir

Received by the editorial office 30.05.2025

Revised by the author 01.08.2025

Accepted for publication 15.08.2025

Abstract

Aim. To comprehensively analyze the state, problems and prospects of using modern educational technologies in the process of teaching Russian as a foreign language in universities of the Islamic Republic of Iran.

Methodology. Systematic approach, that makes it possible to consider the use of technologies as an element of the educational system of the university, competence-based approach, that focuses on the formation of students' linguistic and digital competencies, modern concepts of computer linguo-didactics are the methodological foundations of the study. The work uses theoretical methods (analysis of scientific literature, synthesis, generalization, systematization) and empirical methods (questionnaires of teachers and students, interviews, observation, analysis of teaching and methodological materials and digital educational resources).

Results. It is revealed that technological tools should be selected and used carefully, considering the needs and meaning of learning. Tools such as podcasts, movies and educational software, online games, online language classes, websites, video tutorials, bilingual and monolingual dictionaries, and language learning with artificial intelligence are great tools that can make learning practical and fun.

Research implications of the work consist in its results and conclusions that can be used by teachers of Russian as a foreign language in Iranian universities to improve their teaching activities, developers of educational programs and teaching materials for the integration of the technological component.

Conclusions. The study confirms that the integration of information and communication technologies into the Russian language teaching process in Iranian universities is not only a current trend, but also a powerful factor contributing to the improvement of the educational process. The analysis showed that the use of digital resources such as interactive platforms, multimedia materials, online dictionaries, and video conferencing tools significantly enriches the learning environment. This allows students to overcome geographical barriers to communication with native speakers, gain access to authentic cultural and linguistic materials, and develop key competencies – listening, speaking, and writing – in a more dynamic and personalized format.

Keywords: technology, information and communication technologies, education Russian language, information and communication technologies, methodology, foreign student

For citation: Salimi Abdolmaleki, K. (2025). The Usage of Information and Communication Technologies in Teaching Russian Language at Iranian Universities. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 182–191. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-182-191>

ВВЕДЕНИЕ

В условиях глобализации и стремительного развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) трансформируются все сферы человеческой деятельности, и система образования не является исключением. Современный этап развития общества характеризуется переходом к информационной цивилизации, что предъявляет новые требования к качеству подготовки специалистов, их готовности к жизни и профессиональной деятельности в высокотехнологичной среде [7]. Высшее образование как ключевой институт формирования интеллектуального капитала нации активно ищет пути модернизации учебного процесса, повышения его эффективности и соответствия вызовам времени. Одним из магистральных направлений такой модернизации является повсеместное внедрение цифровых технологий в образовательную практику [9].

Изучение иностранных языков приобретает особую значимость. Владение иностранными языками расширяет возможности межкультурной коммуникации, академической мобильности, профессионального роста и доступа к мировым информационным ресурсам. Русский язык, являясь одним из мировых языков и официальным языком Организации Объединённых Наций, сохраняет свою актуальность на международной арене, в том числе и в Исламской Республике Иран. Исторические, геополитические, экономические и культурные связи между Россией и Ираном обуславливают устойчивый интерес к изучению русского языка в иранском обществе [11]. Подготовка квалифицированных специалистов со знанием русского языка в иранских

университетах является важной задачей, решение которой способствует укреплению двусторонних отношений и развитию научного и культурного обмена.

Традиционные методики преподавания иностранных языков, несмотря на свою многолетнюю апробацию, не всегда способны в полной мере удовлетворить потребности современных студентов, выросших в цифровой среде, и обеспечить необходимый уровень языковой компетенции в сжатые сроки университетского обучения¹. В связи с этим всё большее внимание исследователей и практиков привлекают возможности использования образовательных технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Интеграция технологий в преподавание РКИ открывает новые горизонты для интенсификации учебного процесса, повышения мотивации обучающихся, индивидуализации обучения и формирования не только языковых, но и цифровых компетенций².

Под образовательными технологиями в контексте преподавания языка понимается широкий спектр инструментов и подходов: от использования компьютерных обучающих программ, электронных словарей и корпусов текстов до применения мультимедийных ресурсов, систем управления обучением (LMS), социальных сетей, мобильных приложений, технологий виртуальной и дополненной реальности [10]. Эти технологии позволяют создавать аутентичную языковую среду, обеспечивать доступ к актуальным информацион-

¹ Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие. М.: Флинта, 2004. 416 с.

² Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

ным ресурсам на русском языке, организовывать интерактивное взаимодействие между студентами и преподавателем, а также между самими студентами, в том числе с носителями языка. Использование разнообразных цифровых инструментов способствует развитию всех видов речевой деятельности – аудирования, говорения, чтения и письма – в более динамичной и увлекательной форме¹.

Однако, несмотря на очевидный потенциал ИКТ, их внедрение в практику преподавания РКИ в иранских университетах сталкивается с рядом вызовов и требует всестороннего изучения. Во-первых, необходимо оценить текущий уровень использования технологий преподавателями и студентами, выявить наиболее востребованные и эффективные инструменты. Во-вторых, важно проанализировать факторы, способствующие или препятствующие интеграции технологий в учебный процесс, такие как уровень цифровой грамотности преподавателей и студентов, доступность необходимой инфраструктуры и программного обеспечения, наличие качественных цифровых образовательных ресурсов на русском языке, адаптированных к потребностям иранской аудитории [3]. В-третьих, требуется разработка и научное обоснование методик использования конкретных технологий для формирования различных языковых навыков и компетенций с учётом специфики иранской образовательной системы и культурного контекста.

В научных трудах Н. Е. Петрова и Е. С. Сычева [8], А. В. Ломако и С. В. Ломако [4], Ж. А. Яруллина [12], И. В. Бимурзина [2], Д. К. Абдреймова [1], Л. Д. Муслим и С. Т. Сацита [5], М. Ндяй, В. Т. Нгуен, Е. О. Грунина [6] подробно рассматривается роль и важность современных информационных технологий в

обучении русскому языку, выделяются возможности и проблемы. Также лингвисты выделили обзор современных компьютерных технологий, используемых в преподавании русского языка как иностранного.

Научная новизна исследования заключается в том, что в статье предпринята попытка комплексного анализа практики использования образовательных технологий применительно к обучению русскому языку в специфических условиях высшей школы Ирана.

Целью данной работы является комплексный анализ состояния, проблем и перспектив использования современных образовательных технологий в процессе обучения русскому языку в университетах Исламской Республики Иран.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать теоретико-методологические основы использования ИКТ в преподавании иностранных языков, в частности РКИ.
2. Охарактеризовать специфику преподавания и изучения русского языка в системе высшего образования Ирана.
3. Выявить и систематизировать образовательные технологии, применяемые (или потенциально применимые) при обучении русскому языку в иранских университетах.
4. Проанализировать отношение преподавателей и студентов к использованию технологий в изучении русского языка, выявить воспринимаемые преимущества и трудности.
5. Разработать практические рекомендации по оптимизации использования ИКТ для повышения качества обучения русскому языку в иранских университетах.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Применение ИКТ в преподавании РКИ: основы и подходы

В прежнее время электронное обучение считалось неполноценным по сравнению с очным образованием. Однако в

¹ Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. М.: Академия, 2010. 368 с.

современной действительности, с повсеместным проникновением технологий во все сферы жизнедеятельности человека и облегчением и ускорением выполнения различных задач с их помощью, ситуация претерпела кардинальные изменения. Учитывая значимость русского языка в мировом контексте и его многообразное применение, интеграция технологий в образовательный процесс данного языка обусловила значительные трансформации в методике преподавания. Преподаватели русского языка получили возможность использовать современные технологические разработки для создания более эффективной образовательной среды и применения разнообразных педагогических подходов. В свою очередь, изучающие язык могут эффективно совершенствовать свои языковые навыки посредством доступа к специализированным обучающим программам, инструментам на базе искусственного интеллекта и онлайн-платформам. Данные изменения не только способствуют интенсификации процесса обучения, но и приводят к снижению затрат, а также расширяют спектр доступных методов изучения иностранных языков.

Специфика преподавания русского языка как иностранного в Иране

Для эффективного внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс обучения русскому языку в иранских университетах необходимо прежде всего охарактеризовать специфический контекст, в котором это обучение происходит. Специфика преподавания РКИ в Иране обусловлена целым комплексом факторов: от социокультурных и мотивационных особенностей студентов до традиционных методических подходов, доминирующих в системе высшего образования. Анализ этих условий позволяет выявить реальные потребности образовательной среды и является отправной точкой для последующей разработки и адаптации релевантных циф-

ровых инструментов, а не слепого копирования зарубежных моделей.

Классификация образовательных технологий в преподавании РКИ в иранских университетах

В этом разделе мы рассмотрим различные методы использования технологий в улучшении обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в иранских университетах:

1) *использование фильмов и видеоматериалов.* Употребление коротких видеороликов представляет собой прекрасный метод работы над такими языковыми навыками, как лексика и понимание прочитанного и услышанного. Как дети, так и взрослые получают удовольствие от просмотра коротких мультфильмов, анимационных фильмов, сериалов и художественных фильмов, что способствует развитию аудирования, понимания и расширению словарного запаса обучающегося. Среди интересных и жизнеутраченных российских анимационных фильмов можно отметить такие, как «Маша и Медведь», «Три кота», «Чербушка», «Бременские музыканты», «Ну, погоди!», «Винни-Пух» и многие другие.

2) *образовательные приложения для изучения языка.* Изучение русского языка может порой представлять основательные сложности. Кроме того, многие индивиды отказываются от своей мечты об изучении нового языка из-за недоступности языковых ресурсов, курсов и преподавателей в их населённых пунктах. Установка приложений на смартфоны, iPad или планшетные компьютеры, является одним из оптимальных методов для изучающих язык с целью практики русского языка. Помимо этого, с помощью данных приложений индивид может быть вовлечён в процесс изучения нового языка на протяжении многих часов. Среди таких приложений можно выделить программное обеспечение, такое как Rosetta Stone, Duolingo, Babbel, LingQ. Предлагая структурированное по уровням обуче-

ние и стандартизированные упражнения, данные программы способствуют качественному совершенствованию языковых навыков обучающегося. Эти программы, применяя инновационные образовательные методики, трансформируют процесс изучения языка в увлекательный опыт.

3) *подкасты*. Один из наиболее эффективных способов совершенствования русского языка как для детей, так и для взрослых, проявляющих интерес к изучению нового языка, является использование русскоязычных подкастов. Изучающие язык могут прослушивать подкасты с целью улучшения своего понимания речи на слух. Применение подкастов отличается высоким уровнем удобства: их можно прослушивать на ноутбуке или воспроизводить на смартфоне во время передвижения. Бесплатная загрузка iTunes предоставляет преподавателям доступ к сотням бесплатных подкастов на разнообразные темы. Кроме того, преподаватели могут предлагать изучающим язык создавать собственные подкасты, тем самым предоставляя им возможность для практики навыков говорения. Среди подкастов для изучения русского языка, которые предлагают контент, структурированный по уровням владения языком, можно выделить такие, как «Учите русский язык», Speaking Russian, A Taste of Russian, Slow Russian, Клуб «Русская дача», Russian Progress.

4) *онлайн-игры*. Изучающие язык могут совершенствовать грамматику, орфографию и другие языковые навыки русского языка посредством участия в онлайн-играх и в игровых платформах, которые могут быть полезны для изучения русского языка на разных уровнях, таких как «Русский для детей», Duolingo, Fun easy learn и Drops, RusWithFun. Исследования показывают, что индивидуумы демонстрируют повышенную способность к обучению во время игрового процесса; иными словами, усвоение различных тем в процессе игры является более устойчивым и эффективным.

5) *онлайн-занятия по языку*. В прошлом единственным способом изучения иностранных языков было физическое присутствие в учебном классе. Однако, к счастью, в настоящее время благодаря применению технологий в языковом образовании появилась возможность изучать язык легко, в любое время и в любом месте. Удобные платформы, такие как Skyroom, Google meet, Zoom, а также Adobe Connect, обеспечивают простой доступ к онлайн-обучению. Установление видеосвязи между преподавателем и учащимся, обмен текстовыми и видео-файлами представляют собой лишь часть превосходных возможностей данного программного обеспечения.

6) *веб-сайты*. Студенты могут совершенствовать навыки понимания прочитанного посредством просмотра онлайн-видео, таких как бесплатные обучающие языковые видео на YouTube, или просмотра популярных фильмов и сериалов на телевизионных каналах.

Образовательные веб-сайты на русском языке, такие как «Грамота.ру»¹, Study Russian², «Верные слова»³, «Текстология»⁴, «Орфограммка»⁵, Spelling Master⁶ и «Образование на русском»⁷, «Пишите живее»⁸, представляют собой превосходные ресурсы для изучения грамматики, лексики, правил произношения и развития всех языковых навыков. Данные веб-сайты предлагают разнообразные уроки,

¹ Грамота.ру. URL: <https://gramota.ru> (дата обращения: 10.10.2025).

² Study Russian. URL: <https://www.studyrussian.com> (дата обращения: 10.10.2025).

³ Верные слова: интерактивные занятия по русскому языку. URL: <https://vsrussian.com> (дата обращения: 10.10.2025).

⁴ Текстология. URL: <https://www.textologia.ru> (дата обращения: 10.10.2025).

⁵ Орфограммка. URL: <https://orfogrammka.ru> (дата обращения: 10.10.2025).

⁶ Spelling master. URL: <https://russiantutor.ru> (дата обращения: 10.10.2025).

⁷ Образование на русском. URL: <https://pushkininstitute.ru> (дата обращения: 10.10.2025).

⁸ Пишите живее! URL: <https://www.timuroki.in/thewritingdead> (дата обращения: 10.10.2025).

видеоматериалы, статьи и аудиофайлы, способствующие улучшению навыков чтения, письма, аудирования и говорения на русском языке. Через эти веб-сайты можно получить бесплатный доступ к высококачественным образовательным и электронным ресурсам.

7) *визуальные средства обучения*. Изучающие язык могут загружать онлайн-приложения для практики иностранного языка и использовать такие учебные ресурсы, как флеш-карты. Флеш-карты являются эффективным инструментом для укрепления памяти относительно лексических единиц. Такие приложения, как Anki, Quiziz, Learningapps, Padlet, Thinglink предоставляют возможность создавать наборы флеш-карт, включающие необходимую и часто используемую лексику русского языка, в соответствии с индивидуальными потребностями, и запоминать новые слова посредством регулярного повторения.

8) *двуязычные и одноязычные словари*. Словари представляют собой одни из старейших и важнейших инструментов в процессе изучения языка. Двуязычные словари способствуют пониманию значений новых лексических единиц посредством их соотнесения с родным языком обучающегося, в то время как одноязычные словари предоставляют возможность более глубокого освоения лексики через дефиниции и иллюстративные примеры на русском языке. В этой связи вместо использования устаревших печатных словарей, изучающему язык рекомендуется обращаться к современным онлайн-словарям для расширения словарного запаса русского языка и более полного понимания контекстуального употребления лексических единиц.

Для студентов из Ирана, изучающих русский язык, существует несколько полезных онлайн-словарей, которые помогут расширить словарный запас и лучше понять употребление слов, как: русско-персидские и персидско-русские словари

Farhang¹, а также Telegram-бот словаря²; Vāžeyāb: обширная база персидских словарей, включающая двуязычные словари; Ābādis: известный персидский онлайн-словарь, русско-персидский словарь: бесплатное приложение для Android; русско-персидский переводчик: быстро переводит слова и предложения с персидского на русский и наоборот³.

9) *изучение языка с использованием искусственного интеллекта*. Изучение языка с использованием искусственного интеллекта представляет собой, в конечном счёте, оптимальный метод освоения русского языка посредством применения передовых мировых технологий. Искусственный интеллект, в частности ChatGPT, AI-чатботы, text-to-speech systems, machine translation tools, предоставляют возможность интерактивного общения с виртуальным носителем русского языка, что в итоге способствует коррекции допущенных ошибок.

Восприятие ИКТ преподавателями и студентами в процессе обучения русскому языку

Однако для достижения максимальной эффективности образовательного процесса простого или формального внедрения технологий недостаточно. Успешность интеграции ИКТ напрямую обусловлена совокупностью критически важных факторов. Во-первых, ключевой предпосылкой выступает целенаправленная методическая подготовка преподавательского состава. Преподаватели должны обладать не только инструментальной компетентностью в области ИКТ, но и, что более важно, способностью к педаго-

¹ Персидско-русский / Русско-персидский онлайн-словарь Farhang. URL: <https://www.farhang.ru/> (дата обращения: 10.10.2025).

² Farhang – словарь персидского языка. URL: <https://t.me/FarhangRuBot> (дата обращения: 10.10.2025).

³ Персидский словарь. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ttdictionary.russianpersian&hl=ru>; https://play.google.com/store/apps/details?id=free_translator.faru&hl=ru (дата обращения: 10.10.2025).

гически целесообразной и дидактически обоснованной интеграции этих технологий в учебные программы. Во-вторых, фундаментальным условием является создание и поддержка стабильной, доступной и современной материально-технической инфраструктуры в университетах, обеспечивающей бесперебойную работу цифровых образовательных ресурсов.

Пути оптимизации применения ИКТ в обучении русскому языку в иранских университетах

В качестве перспективных направлений для дальнейших исследований в области цифровой лингводидактики преподавания русского языка в Иране можно выделить: во-первых, необходимость глубокого компаративного анализа педагогической и дидактической эффективности существующих цифровых экосистем и платформ. Во-вторых, актуальной задачей является проведение лонгитюдных исследований, которые позволили бы отследить долгосрочное воздействие интегрированных ИКТ не только на уровень владения языком, но и на когнитивные стили студентов, их учебную автономию и мотивацию. В-третьих, требует детальной проработки вопрос о создании научно обоснованной и гибкой модели смешанного обучения. Данная модель должна учитывать не только технические возможности, но и национально-культурную специфику педагогического взаимодействия в Иране. Наконец, перспективным направлением является изучение новых педагогических ролей и компетенций преподавателя в условиях цифровизации, а также исследование дидактического потенциала прорывных технологий, включая системы искусственного интеллекта и виртуальной реальности, для создания иммерсивной языковой среды.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование подтверждает, что интеграция информационно-

коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс обучения русскому языку в иранских университетах является не только актуальной тенденцией, но и мощным фактором, способствующим повышению эффективности образовательного процесса. Анализ показал, что использование цифровых ресурсов, таких как интерактивные платформы, мультимедийные материалы, онлайн-словари, значительно обогащает учебную среду. Это позволяет студентам преодолевать географические барьеры для общения с носителями языка, получать доступ к аутентичным культурным и языковым материалам, а также развивать ключевые компетенции – аудирование, говорение и письмо – в более динамичном и персонализированном формате.

Однако для достижения максимального положительного эффекта недостаточно простого внедрения технологий. Успех напрямую зависит от ряда критически важных условий. Во-первых, необходима целенаправленная методическая подготовка преподавателей, которые должны не только владеть инструментарием ИКТ, но и уметь грамотно интегрировать его в учебные программы. Во-вторых, требуется создание стабильной и доступной технической инфраструктуры в университетах.

Таким образом, для дальнейшего развития преподавания русского языка в Иране рекомендуется системный подход: университетам и образовательным ведомствам следует инвестировать в программы повышения квалификации для преподавателей, модернизировать техническую базу и поощрять создание локализованных электронных учебных материалов. Это не только поможет преодолеть традиционные трудности в изучении русского языка, но и повысит мотивацию студентов, готовя их к реальному использованию языка в различных профессиональных и академических сферах в контексте укрепления связей между Ираном и Россией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдреймова Д. К. Использование информационных технологий в обучении русского языка и литературы в высших учебных заведениях // *Мировая наука*. 2022. № 6 (63). С. 27–30.
2. Бимурзина И. В. Использование технологий в обучении русскому языку как иностранному (из опыта работы) // *Концепт*. 2015. № 13. С. 2561–2565.
3. Камелова С. И. Об особенностях обучения русской речи иранских студентов // *Cross-cultural studies*. 2018. № 3 (3). С. 284–288.
4. Ломако А. В., Ломако С. В., Петрова Н. Е. Направление применения мобильных информационных технологий в преподавании русского языка как иностранного // *Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века: материалы XI Международной научно- методической конференции (Минск, 12–13 декабря 2019 года)*. Минск: Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, 2019. С. 187.
5. Муслим Л. Д., Сацита С. Т. Роль современных информационных технологий в преподавании русского языка в вузах // *Управление образованием: теория и практика*. 2023. Т. 13. № 8. С. 152–159.
6. Ндяй М., Нгуен В. Т., Грунина Е. О. Инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного // *Русистика*. 2020. Т. 18. № 1. С. 7–38.
7. Петрова Н. П., Бондарева Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // *Мир науки, культуры, образования*. 2019. № 5 (78) С. 353–355.
8. Петрова Н. Е., Сычева Е. С. Использование цифровых технологий при обучении русскому языку как иностранному китайской аудитории // *Филологическое образование в цифровую эпоху: опыт актуализации образовательных программ: сборник тезисов Международной научно-практической конференции (Москва, 12 октября 2022 года)*. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2022. С. 136–138.
9. Смирнова Е. А. Практика реализации инновационных технологий в образовании // *Управление социальными инновациями: опыт, проблемы и перспективы* сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 19–20 ноября 2020 года). Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2020. С. 113–120.
10. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М.: *Икар*. 2014. 240 с.
11. Ханджани Л. Русский язык в Иране: история, современное состояние, перспективы развития // *Молодой учёный*. 2014. № 12 (71). С. 438–441.
12. Яруллина Ж. А. Потенциал применения цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов технического вуза // *Казанский педагогический журнал*. 2021. № 3. С. 101–108.

REFERENCES

1. Abdreimova, D. K. (2022). The Usage of Information Technologies in Teaching Russian Language and Literature in Higher Education Institutions. In: *World Science*, 6 (63), 27–30 (in Russ.).
2. Bimurzina, I. V. (2015). The Usage of Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language (Based on Work Experience). In: *Concept*, 13, 2561–2565(in Russ.).
3. Kamelova, S. I. (2018). On the Features of Teaching Russian to Iranian Students. In: *Cross-Cultural Studies*, 3 (3), 284–288 (in Russ.).
4. Lomako, A. V., Lomako, S. V. & Petrova, N. E. (2019). The Direction of Application of Mobile Information Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language. In: *Distance Learning – Educational Environment of the 21st Century: Proceedings of the XI International Scientific and Methodological Conference (Minsk, December 12–13, 2019)*. Minsk: Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics publ., 187 (in Russ.).
5. Muslim, L. D. & Satsita, S. T. (2023). The Role of Modern Information Technologies in Teaching Russian in Universities. In: *Education Management Review*, 13, 8, 152–159 (in Russ.).
6. Ndyay, M., Nguyen, V. T. & Grunina, E. O. (2020). Innovative Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language. In: *Russian Language Studies*, 18, 1, 7–38 (in Russ.).
7. Petrova, N. P. & Bondareva, G. A. (2019). Digitalization and Digital Technologies in Education. In: *The World of Science, Culture, and Education*, 5 (78), 353–355 (in Russ.).
8. Petrova, N. E. & Sycheva, E. S. (2022). The Usage of Digital Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language to a Chinese Audience. In: *Philological Education in the Digital Age: Experience of*

Updating Educational Programs: Collection of Abstracts from the International Scientific and Practical Conference (Moscow, October 12, 2022). Moscow: State Institute of the Russian Language named after A. S. Pushkin, 136–138 (in Russ.).

9. Smirnova, E. A. (2020). Practice of Implementing Innovative Technologies in Education. In: *Managing Social Innovations: Experience, Problems, and Prospects, Collection of Articles from the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference (Moscow, November 19–20, 2020)*. Moscow: RUDN University publ. 113–120 (in Russ.).
10. Titova, S. V. (2014). *Information and Communication Technologies in Humanities Education: Theory and Practice*. Moscow: Ikar publ. (in Russ.).
11. Khanjani, L. (2014). Russian Language in Iran: History, Current State, Development Prospects. In: *Young Scientist*, 12 (71), 438–441 (in Russ.).
12. Yarullina, Zh. A. (2021). Potential for Using Digital Technologies in Teaching Foreign Languages to Students of a Technical University. In: *Kazan Pedagogical Journal*, 3, 101–108 (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Салими Абдолмалеки К. (г. Боджнорд, Иран) – кандидат филологических наук, ассистент профессора, преподаватель кафедры русского языка Боджнордского университета;
e-mail: k.salimi@ub.ac.ir; ORCID: 0000-0001-4446-0524

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Salimi Abdolmaleki K. (Bojnord, Iran) – Cand. Sci. (Philology), Professor's Assistant, Teacher, Russian Language Department, University of Bojnord;
e-mail: k.salimi@ub.ac.ir; ORCID: 0000-0001-4446-0524

СОДЕРЖАНИЕ

«МОСКОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА» ЗА 2025 ГОД

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Агарёва Л. А., Горлова Н. А. Личностно-созидающая стратегия взаимодействия педагогических коллективов образовательных комплексов с семьями обучающихся // Московский педагогический журнал. 2025. № 3. С. 6–20. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-3-6-20>

Акишева М. С. Проектные технологии в зарубежной педагогической науке и практике // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 6–13. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-6-13>

Бермус А. Г., Сизова Е. В. Методология исследований цифровизации образования в высшей школе: данные библиометрического анализа // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 8–20. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-8-20>

Витковский А. Н., Меркушина Ю. В. Наглядные образы русских традиций как средство обучения детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 21–29. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-21-29>

Гарашкина Н. В., Дубровина Н. Н. Технология командного сопровождения индивидуального образовательного маршрута учащихся общеобразовательной организации // Московский педагогический журнал. 2025. № 3. С. 21–31. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-3-21-31>

Горлова Н. А. Сущность, структура и отличительные особенности реверсивной модели подготовки педагога будущего // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 14–26. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-14-26>

Запалацкая В. С., Аряшев И. В. Образовательные и социальные эффекты всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту // Московский педагогический журнал. 2025. №4. С. 30–43. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-30-43>

Запалацкая В. С., Горобец А. В., Балабанова О. А. Основные направления, формы поддержки и развития олимпиадного движения по искусственному интеллекту // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 6–21. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-6-21>

Иванова М. В., Рожков М. И. Событийность и сопричастность как ключевые факторы эффективной воспитательной деятельности // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 27–35. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-27-35>

Кондратьева Г. В. Периодизация развития учебно-математических изданий (1682–1918 гг.) // Московский педагогический журнал. 2025. №3. С. 32–42. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-3-32-42>

Коннова О. В. Среда учреждения дополнительного образования детей как организационно-педагогическое условие краеведческого воспитания // Московский педагогический журнал. 2025. №4. С. 44–59. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-44-59>

Крупченко А. К. Аксиологические стратегии развития целостного педагогического коллектива школы // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 22–36. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-22-36>

Педагогические эффекты для студентов поколения Z в условиях цифровизации высшего образования / С. А. Шевченко, И. А. Морозова, Е. В. Кузьмина, М. И. Кузьмина // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 62–74. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-62-74>

Петров К. Н. Патриотическое воспитание курсантов вузов МВД России в процессе освоения бое-вых приёмов борьбы // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 37–48. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-37-48>

Рачковская Н. А. Программа воспитания культуры семейных отношений у старшеклассников // Московский педагогический журнал. 2025. №3. С. 43–55. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-3-43-55>

Теплова С. А. Формирование успешности обучения учащихся основного общего образования по-средством применения квант-технологий // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 49–61. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-49-61>

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ

Антонова Н. А. Особенности формирования инженерной грамотности обучающихся губернаторского класса в процессе изучения физики // Московский педагогический журнал. 2025. № 3. С. 56–66. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-3-56-66>

Белозерова Т. Т., Пасечник В. Н., Колесник Е. А. Методические аспекты организации индивидуально-группового обучения на уроках биологии // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 36–49. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-36-49>

Гадалова Н. М. Роль проектно-исследовательской деятельности в процессе подготовки бакалавра по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» // Московский педагогический журнал. 2025. №4. С. 60–71. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-60-71>

Головаха Е. И., Труханова Д. С., Филиппова В. М. Работа с текстами А. С. Пушкина на занятиях по русскому языку как иностранному // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 75–90. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-75-90>

Калашникова О. А., Рябова Т. В. Методические аспекты формирования фоновых знаний у будущих военных переводчиков в рамках дополнительного образования // Московский педагогический журнал. 2025. №4. С. 72–86. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-72-86>

Князева О. В. Проблемы обучения студентов технического вуза жанрам академического английского языка // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 50–62. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-50-62>

Красикова О. Г. Организация самостоятельной работы иностранных слушателей образовательной организации МВД России // Московский педагогический журнал. 2025. № 3. С. 67–79. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-3-67-79>

Меркулов И. А., Шульгина О. В. Использование экономических показателей регионов России для развития навыков статистического анализа у учащихся // Московский педагогический журнал. 2025. № 3. С. 80–91. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-3-80-91>

Нечипас П. Ю. Формирование фонда оценочных средств в языковых вузах с использованием тех-нологий искусственного интеллекта // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 91–107. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-91-107>

Онишин А. Р. Учебное пособие по физике как средство формирования научной грамотности учащихся среднего общего образования // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 63–74. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-63-74>

Орлова В. И. Методика оценки личностных результатов в ходе подготовки школьников к интеллектуальным соревнованиям по географии // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 87–98. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-87-98>

Попов Н. И., Яковлева Е. В. Анализ индивидуальных особенностей мышления и уровня базовой школьной математической подготовки будущих педагогов // Московский педагогический журнал. 2025. №4. С. 99–112. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-99-112>

Сульниченко В. Н. Освоение учащимися функционально-семантической специфики коммуникативно значимых частиц русского языка // Московский педагогический журнал. 2025. № 4. С. 113–124. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-113-124>

Сутягин А. А., Меньшиков В. В., Лисун Н. М. Возможности включения вопросов супрамолекуляр-ной химии в содержание лабораторных работ при подготовке учителя // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 108–120. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-108-120>

Трубина З. И. Представления учителей иностранного языка об учебной автономии школьников // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 121–130. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-121-130>

Филипченко А. Д., Фридман М. Ф., Гильденскиольд С. Р. Методы и педагогические принципы социально-экологической подготовки студентов экономических специальностей// Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 75–86. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-275-86>

Холина С. А., Чипочанова С. А. Модель формирования экспериментальных умений у старшеклассников при изучении физики // Московский педагогический журнал. 2025. № 3. С. 92–101. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-3-92-101>

Черемных Д. К. О реализации межпредметных связей в школьном обучении физике и математике // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 87–95. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-87-95>

Чжао И. Организационно-методические аспекты обучения аудированию китайских студентов-филологов, изучающих русский язык как иностранный // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 96–110. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-96-110>

Чжао И. Эффективность использования платформы rain classroom в обучении аудированию на русском языке китайских студентов-филологов (уровни A1–A2) // Московский педагогический журнал. 2025. №4. С. 125–142. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-125-142>

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Балтыков А. К. Стимулирование познавательной активности студентов путём моделирования образовательных ситуаций // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 131–140. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-131-140>

Беженцев А. А., Игошин Н. А. Методы нравственно-правового воспитания курсантов образовательных организаций МВД России // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 141–153. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-141-153>

Близнюк Е. Г., Куликов Д. А., Пивоварова О. А. Базовые принципы формирования у обучающихся осознанного выбора профессии в области медицины // Московский педагогический журнал. 2025. №4. С. 143–153. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-143-153>

Богданова М. М., Кузеванова О. М. Личная эффективность преподавателя высшей школы // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 111–122. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-111-122>

Гальскова Н. Д., Сороковых Г. В., Орешкова Н. Л. Исследование проблемы формирования ценностных доминант будущего учителя иностранного языка // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 133–147. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-133-147>

Ефременко Л. В., Мурзакова О. Г., Суслова Т. Ф. Модель профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного и начального общего образования для работы в поликультурной среде // Московский педагогический журнал. 2025. №4. С. 154–169. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-154-169>

Исаев Е. А. Межпоколенное взаимодействие в системе факторов экзистенциального самоопределения будущего учителя // Московский педагогический журнал. 2025. №3. С. 102–111. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-3-102-111>

Кипреев С. Н., Жуланов А. В. Формирование духовно-нравственных ценностей у курсантов образовательных организаций МВД России в ходе индивидуальных воспитательных бесед // Московский педагогический журнал. 2025. №3. С. 112–125. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-3-112-125>

Крежевских О. В. Проектирование элективного курса «трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап» // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 154–167. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-154-167>

Кузнецова В. И., Сергеева М. Г. Методы формирования личностных качеств и профессиональных навыков студентов-будущих менеджеров // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 168–178. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-168-178>

Курбатова Е. В. Диагностический материал для изучения специфики подготовки курсантов МВД России к просветительской деятельности // Московский педагогический журнал. 2025. №3. С. 126–136. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-3-126-136>

Мирошкин В. Н., Уварина Н. В. Методологические подходы к формированию преадаптивности курсантов военных вузов // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 123–132. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-123-132>

Мухаметдинова С. Х., Тюменцева Е. Ю. Моделирование процесса адаптации студентов первого курса к изучению химии // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 179–190. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-179-190>

Парфенова А. М., Третьякова Н. В. Структурно-содержательная модель формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу в процессе корпоративного обучения // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 191–201. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-191-201>

Пилюгина С. А., Сергеева М. Г. Условия развития профессиональной субъектности учителя в рамках повышения квалификации // Московский педагогический журнал. 2025. №3. С. 137–146. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-3-137-146>

Ражева Е. С. Генеративные нейросети и их влияние на формирование межкультурной компетенции у студентов-лингвистов // Московский педагогический журнал. 2025. №4. С. 170–180. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-170-180>

Тореева Т. А. О полипарадигмальном подходе к подготовке зарубежных педагогов-исследователей в магистратуре классического университета // Московский педагогический журнал. 2025. №3. С. 147–162. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-3-147-162>

Салими Абдолмалеки К. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении русскому языку в иранских университетах // Московский педагогический журнал. 2025. №4. С. 181–190. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-4-181-190>

Сморчкова В. П., Чжао Тунтун, Илларионова Л. П. Контекстно-культурный подход в формировании вокально-педагогической культуры у будущего преподавателя музыки в условиях китайского вуза // Московский педагогический журнал. 2025. №3. С. 163–172. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-3-163-172>

Шеманаев С. С. Критерии и методики выявления уровня сформированности метапредметных компетенций у будущих учителей географии // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 202–216. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-1-202-216>

[illegible]



МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2025. № 4

Над номером работали:

Ответственный редактор И. А. Потапова
Литературный редактор Викт. А. Кулакова
Переводчики Вер. А. Кулакова
Компьютерная вёрстка – А. В. Тетерин
Корректор В. М. Пастарнак

Адрес редакции:

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)
e-mail: sj@guppros.ru
www.mpjournal.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура "Minion Pro".

Тираж 500 экз. Усл. п. л. 12,25, уч.-изд. л. 14,75.

Подписано в печать: 26.12.2025 г. Дата выхода в свет: 30.12.2025 г. Заказ № 2025/12-38.

Отпечатано в Государственном университете просвещения
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А