

Научно-методический журнал

# Гуманитарные науки и образование

16+

ТОМ 16, № 3 2025

**ISSN 2079-3499**

**Scientific and methodological journal**

**Gumanitarnye nauki  
i obrazovanie**

**The Humanities  
and Education**

**Vol. 16, no. 3. 2025**

Научно-методический  
журнал

**Том 16, № 3. 2025**  
**(июль – сентябрь)**

(Сквозной номер выпуска – 63)

**УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:**

ФГБОУ ВО «Мордовский  
государственный  
педагогический университет  
имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января  
2010 года

Выходит  
1 раз в квартал

**Фактический адрес:**

430007, Республика  
Мордовия, г. Саранск,  
ул. Студенческая, 136,  
каб. 325

**Телефоны:**

(834-2) 33-92-54  
(834-2) 33-93-09

**Факс:**

(834-2) 33-92-67

**E-mail:**

gumanitarnie.nauki@yandex.ru

**Сайт:**

<http://www.mordgpi.ru>  
[he.mordgpi.ru](http://he.mordgpi.ru)

Подписной индекс  
в каталоге «Почта России»  
ПР 718

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Т. И. Шукшина** (главный редактор) – доктор педагогических наук,  
профессор

**Л. П. Водясова** (зам. главного редактора) – доктор филологических  
наук, профессор

**И. Б. Буянова** (отв. секретарь) – кандидат педагогических наук, доцент

**ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА**

**А. З. Абдуллаев** – доктор философских наук, профессор  
(Азербайджан, Баку)

**Е. А. Александрова** – доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, Саратов)

**Н. М. Арсентьев** – доктор исторических наук, профессор  
(Россия, Саранск)

**Е. В. Бережнова** – доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, Москва)

**М. В. Богуславский** – доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, Москва)

**Е. С. Гриценко** – доктор филологических наук, профессор  
(Россия, Нижний Новгород)

**А. В. Мартыненко** – доктор исторических наук, профессор  
(Россия, Саранск)

**В. И. Меньковский** – доктор исторических наук, профессор  
(Республика Беларусь, Минск)

**Т. Д. Надькин** – доктор исторических наук, доцент  
(Россия, Саранск)

**И. С. Насипов** – доктор филологических наук, профессор  
(Россия, Уфа)

**О. Е. Осовский** – доктор филологических наук, профессор  
(Россия, Саранск)

**В. И. Рогачев** – доктор филологических наук, доцент  
(Россия, Саранск)

**В. В. Рубцов** – доктор психологических наук, профессор  
(Россия, Москва)

**Н. В. Рябова** – доктор педагогических наук, доцент  
(Россия, Саранск)

**С. В. Сергеева** – доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, Пенза)

**А. В. Торхова** – доктор педагогических наук, профессор  
(Республика Беларусь, Минск)

**М. А. Якунчев** – доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, Саранск)

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования  
Российской Федерации в перечень ведущих рецензируемых научных  
журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные  
научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней  
кандидата и доктора наук*

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки  
и образование», 2025

Scientific and  
methodological  
journal

**Vol. 16, no. 3. 2025  
(july – september)**

(Continuous issue – 63)

**JOURNAL FOUNDER:**  
FSBEIHE “Mordovian State  
Pedagogical University named  
after M. E. Evseyev”

Has been published  
since January 2010

Quarterly issued

**Actual address:**  
Room 325, 136  
Studencheskaya Street,  
the city of Saransk,  
The Republic of Mordovia,  
430007

**Telephone numbers:**

(834-2) 33-92-54  
(834-2) 33-93-09

**Fax number:**

(834-2) 33-92-67

**E-mail address:**

gumanitamie.nauki@yandex.ru

**Website:**

<http://www.mordgpi.ru>  
[he.mordgpi.ru](http://he.mordgpi.ru)

**Subscription index  
in the catalogue  
“Russian Post”  
PR 718**

## EDITORIAL COUNCIL

- T. I. Shukshina** (editor-in-chief) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
**L. P. Vodyasova** (editor-in-chief assistant) – Doctor of Philological Sciences, Professor  
**I. B. Buyanova** (executive secretary) – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

## EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

- A. Z. Abdullaev** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Azerbaijan, Baku)  
**E. A. Alexandrova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saratov)  
**N. M. Arsentiev** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)  
**E. V. Berezhnova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)  
**M. V. Boguslavskiy** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)  
**E. S. Gritsenko** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Nizhny Novgorod)  
**A. V. Martynenko** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)  
**V. I. Menkouski** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)  
**T. D. Nadkin** – Doctor of Historical Sciences, Docent (Russia, Saransk)  
**I. S. Nasipov** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Ufa)  
**O. E. Osovski** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)  
**V. I. Rogachev** – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Saransk)  
**V. V. Rubtsov** – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia, Moscow)  
**N. V. Ryabova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)  
**S. V. Sergeeva** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)  
**A. V. Torhova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)  
**M. A. Yakunchev** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

*The Journal is included by HCC of the Ministry of Education and Science of the RF in the list of the leading peer-reviewed scientific journals and publications, which should issue the main scientific results of the candidate's and doctoral theses*

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki  
i obrazovanie”, 2025

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИКА

**И. В. Абрамова, А. Г. Шамаева**

Организация и результаты исследования речевого развития обучающихся с задержкой психического развития..... 7

**В. В. Антонов**

Потенциал народных традиций для формирования эколого-культурной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций..... 13

**С. В. Архипова**

Исследование монологического высказывания у дошкольников с речевыми нарушениями..... 20

**И. Б. Буянова**

Формирование готовности педагога к оценке образовательных результатов обучающихся..... 27

**Е. А. Давыдова, Л. М. Бояркина, О. Е. Аграшева, И. И. Каишанова, Ю. А. Серскова**

Реализация конструктивистского подхода Л. С. Выготского в процессе проектного обучения..... 33

**Ю. А. Демяшкина**

Проектирование программы опытно-экспериментальной работы по формированию исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки посредством кейс-технологий..... 38

**С. Е. Иневаткина, А. А. Грошева, Н. М. Макарова, З. И. Сафина**

Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников..... 45

**К. С. Каримова**

Проблемы патриотического воспитания студентов путем приобщения их к волонтерской деятельности 50

**Е. А. Каишарева, Н. А. Нестерова, А. Е. Лесина, В. К. Финаева**

Процессуальная сторона научно-методической модели «Концепт – Язык – Профессия» (на примере Тунисской Республики) в создании мотивационной среды изучения русского языка..... 56

**А. М. Куприн, Н. П. Сенченков**

Просветительские проекты мецената князя В. Н. Тенишева..... 64

**И. Ф. Маркинов, М. А. Якунчев**

Внутренняя учебная мотивация и особенности ее формирования у обучающихся в предметной подготовке..... 68

**И. А. Неясова, Л. А. Серикова**

Формы профориентационной работы с обучающимися профильных классов психолого-педагогической направленности..... 74

**О. В. Поправко**

Развитие конкурентоспособности магистров педагогического образования в процессе формирования общекультурных компетенций..... 79

**В. В. Савгачев**

Интегрированная модель компетентностного обучения студентов медицинского университета..... 85

**Л. А. Сафонова, А. С. Прончатова, Д. Е. Говорков, Д. Р. Мурзенкова**

Практико-ориентированные задания как средство сопровождения дисциплины ядра высшего педагогического образования «Психолого-педагогические основы обучения информатике»..... 92

**Ю. И. Трушкина**

Языковой портфель как современный инструмент обучения русскому языку как иностранному (на примере Тунисской Республики)..... 100

**М. А. Якунчев, Н. Г. Семенова, А. А. Кемешева**

Организация учебного занятия для формирования экспериментальных умений обучающихся в технопарке..... 104

## **ИСТОРИЯ**

**Н. В. Лунин**

Проблемы формирования рекрутского набора в Российской империи конца XVIII века (на архивных материалах губернского дворянского собрания Нижегородской губернии)..... 110

**Т. Н. Хасанов**

Снабжение российской армии предметами первой необходимости в период Русско-турецкой войны 1877–1878 гг..... 117

**А. И. Шакирова**

Кадровый состав учителей уездных училищ Казанской губернии в первой половине XIX в..... 124

**С. И. Шукшин**

Мусульмане Санкт-Петербурга: конфессиональное меньшинство в имперской столице..... 130

## **ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

**Д. В. Александрова, Е. Н. Галичкина**

К определению понятия «интернет-скриншот»..... 133

**З. В. Баишева**

Приемы убеждения в судебных выступлениях адвоката А. А. Куприянова..... 140

**М. А. Бетяев, А. А. Ветошкин**

Природа ценностей в языке: аксиологический аспект лингвистических исследований..... 148

**Т. В. Нерушева, Н. Н. Зайцева**

Язык как понятие и замысел..... 154

**А. V. Vinokurova**

Word-formation innovations as a tool for recreating occasional words in audiovisual translation..... 159

# CONTENTS

## *PEDAGOGY*

<b><i>I. V. Abramova, A. G. Shamaeva</i></b> Organization and results of the study of speech development of students with mental retardation.....	7
<b><i>V. V. Antonov</i></b> The potential of folk traditions for the formation of ecological and cultural literacy of students of general education organizations.....	13
<b><i>S. V. Arkhipova</i></b> Studying monologue utterance of preschool children with speech disorders.....	20
<b><i>I. B. Buyanova</i></b> Forming teachers' readiness to assess students' educational outcomes.....	27
<b><i>E. A. Davydova, L. M. Boyarkina, O. E. Agrasheva, I. I. Kashtanova, Yu. A. Serskova</i></b> Implementation of the constructivist approach of L. S. Vygotsky in the process of project-based learning	33
<b><i>Yu. A. Demyashkina</i></b> Development of a program of experimental work on the formation of research competence of students in pedagogical fields of study through case technologies.....	38
<b><i>S. E. Inevatkina, A. A. Grosheva, N. M. Makarova, Z. I. Safina</i></b> Formation of regulatory universal educational actions in primary school students.....	45
<b><i>K. S. Karimova</i></b> Problems of patriotic education of students by introducing them to volunteer activities.....	50
<b><i>E. A. Kashkareva, N. A. Nesterova, A. E. Lesina, V. K. Finaeva</i></b> The procedural side of the scientific and methodological model "Concept – Language – Profession" (on the example of the Tunisian Republic) in creating motivational environment for learning the Russian language.....	56
<b><i>A. M. Kuprin, N. P. Senchenkov</i></b> Educational projects of philanthropist Prince V. N. Tenishev.....	64
<b><i>I. F. Markinov, M. A. Yakunchev</i></b> Internal learning motivation and its formation features in students in subject-specific training.....	68
<b><i>I. A. Neyasova, L. A. Serikova</i></b> Forms of career guidance for students in specialized psychological and pedagogical classes.....	74
<b><i>O. V. Popravko</i></b> Development of competitiveness in masters of pedagogical education in the process of general cultural competencies formation.....	79
<b><i>V. V. Savgachev</i></b> Integrated model of competency-based training of medical university students.....	85
<b><i>L. A. Safonova, A. S. Pronchatova, D. E. Govorkov, D. R. Murzenkova</i></b> Practice-oriented tasks as a means of complementing the discipline of the core of higher pedagogical education "Psychological and pedagogical foundations of computer science education".....	92
<b><i>Yu. I. Trushkina</i></b> The language portfolio as a modern tool for teaching Russian as a foreign language (using the example of the Tunisian Republic).....	100
<b><i>M. A. Yakunchev, N. G. Semenova, A. A. Kemesheva</i></b> Organizing training lessons for developing students' experimental skills in a technology park.....	104

## **ИСТОРИЯ**

***N. V. Lunin***

Problems of forming recruitment in the Russian Empire at the end of the 18th century (based on archival materials of the provincial nobility assembly of the Nizhny Novgorod Province)..... 110

***T. N. Khasanov***

Supplying the Russian army with basic necessities during the Russo-Turkish War of 1877–1878..... 117

***A. I. Shakirova***

Teaching personnel in district schools of the Kazan Province in the first half of the 19th century..... 124

***S. I. Shukshin***

Muslims of St. Petersburg: a confessional minority in the imperial capital..... 130

## **LINGUISTICS**

***D. V. Aleksandrova, E. N. Galichkina***

On the definition of “Internet screenshot”..... 133

***Z. V. Baisheva***

Persuasion techniques in court speeches by lawyer A. A. Kupriyanov..... 140

***M. A. Betyaev, A. A. Vetoshkin***

The nature of values in language: axiological aspect of linguistic research..... 148

***T. V. Nerusheva, N. N. Zaytseva***

Language as a concept and a notion..... 154

***A. V. Vinokurova***

Word-formation innovations as a tool for recreating occasional words in audiovisual translation..... 159

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.14

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_07

### Организация и результаты исследования речевого развития обучающихся с задержкой психического развития

Инна Викторовна Абрамова<sup>1\*</sup>, Алина Геннадьевна Шамаева<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

<sup>1</sup>iva-76@yandex.ru\*, <https://orcid.org/0000-0003-3625-0207>

<sup>2</sup>alinashamg@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5869-1797>

**Аннотация.** В статье представлены организационно-содержательные аспекты экспериментально-го исследования особенностей развития речи обучающихся с задержкой психического развития. Целью исследования является определение уровня речевого развития обучающихся данной категории как обязательного этапа проектирования программы логопедической помощи и ее реализации в условиях образовательной организации. Логика данного исследования представлена теоретическим обоснованием необходимости выявления речевых дефицитов у школьников с особыми образовательными потребностями и описанием процедуры педагогического эксперимента по реализации цели. Авторами выполнено всестороннее изучение основных параметров развития устной и письменной речи у детей младшего школьного возраста. Полученные результаты позволили констатировать следующее: у обучающихся с задержкой психического развития выявлен очень низкий уровень речевого развития, который проявляется в стойких нарушениях звукопроизношения и слоговой структуры слова, ограниченном словарном запасе и трудностях словообразования, наличии аграмматизмов, непонимании логико-грамматических связей, несформированности основных компонентов письменной речи. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты являются основанием для проектирования и реализации программы логопедической помощи обучающимся с задержкой психического развития, что позволит повысить качество обучения и социализации детей рассматриваемой категории.

**Ключевые слова:** речевое развитие, обучающиеся, задержка психического развития

**Благодарности:** исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме: «Научно-методическое обеспечение организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с нарушениями речи и коммуникации».

**Для цитирования:** Абрамова И. В., Шамаева А. Г. Организация и результаты исследования речевого развития обучающихся с задержкой психического развития // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 7–12. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_07](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_07).

## PEDAGOGY

Original article

### Organization and results of the study of speech development of students with mental retardation

Inna V. Abramova<sup>1\*</sup>, Alina G. Shamaeva<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

<sup>1</sup>iva-76@yandex.ru\*, <https://orcid.org/0000-0003-3625-0207>

<sup>2</sup>alinashamg@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5869-1797>

**Abstract.** The article presents the organizational and substantive aspects of the experimental study of the speech development features of students with mental retardation. The purpose of the study is to determine the level of speech development of students in this category as a mandatory stage in designing a speech therapy program and implementing it in an educational organization. The logic of this study is presented by a theoretic-

cal justification for the need to identify speech deficiencies in schoolchildren with special educational needs and a description of the procedure for a pedagogical experiment to achieve this goal. The authors have conducted a comprehensive study of the main parameters of oral and written speech development in primary school children. The results obtained allowed the authors to state the following: students with mental retardation have a very low level of speech development, which manifests itself in persistent pronunciation disorders and violations of syllabic structure of words, limited vocabulary and word formation difficulties, the presence of agrammatisms, misunderstanding of logical and grammatical connections, and the lack of formation of the main components of written speech. The practical significance of the study is that the results obtained are the basis for designing and implementing a program of speech therapy assistance to students with mental retardation, which will improve the quality of education and socialization of children in this category.

**Keywords:** speech development, students, mental retardation

**Acknowledgements:** the research was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic: “Scientific and methodological support for the organization of a correctional and developmental educational environment for students with speech and communication disorders”.

**For citation:** Abramova I. V., Shamaeva A. G. Organization and results of the study of speech development of students with mental retardation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):7-12. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_07](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_07).

## Введение

Одно из ключевых направлений развития системы образования страны – формирование единого образовательного пространства как гарантия доступности ресурсов, равенства условий и возможностей для обучающихся и, как следствие, гарантия повышения качества образования. В целях его реализации разработаны и внедрены федеральные образовательные программы и федеральные адаптированные образовательные программы разных уровней, согласно которым развитие речи и формирование коммуникативных способностей является не только результатом освоения образовательной программы, но и необходимым условием этого процесса. Данное положение особенно актуально для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Им необходима комплексная коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения. Одним из компонентов такой помощи является коррекция нарушений устной и письменной речи. Успешность этого процесса обуславливается тщательно организованной логопедической диагностикой. Проблема выявления речевых дефицитов и проектирования программ логопедической помощи особенно актуальна для детей с задержкой психического развития, которые составляют значительную часть обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации. В свете этих фактов важно спроектировать качественную программу логопедической помощи, которая поможет повысить уровень речевого развития детей с задержкой психического развития, что даст им возможность успешно справляться с учебными задачами и лучше адаптироваться к школьной жизни. Это определяет актуальность предложенного исследования.

## Обзор литературы

Речевое развитие является ключевым аспектом общего психического развития ребенка и неразрывно связано с мышлением. Хорошо развитая речь позволяет детям не только лучше понимать окружающих, но и выражать свои мысли, эмоции и переживания. Низкий уровень речевого развития может привести

к стойкой неуспеваемости и негативно сказаться на формировании личности ребенка.

Как отмечают Л. Ж. Караванова, М. А. Лаврентьева, А. А. Полосина, своевременное «определение конкретных областей, требующих дополнительной психолого-педагогической поддержки, например установление дефицитов словарного запаса, контекстного понимания, произносительных возможностей» позволит индивидуализировать коррекционно-педагогическое воздействие и обеспечит условия для освоения образовательной программы детьми с ограниченными возможностями здоровья [1].

Одним из таких условий является организация предметно-развивающей среды, куда входят «программно-методическое, нормативное и информационное обеспечение процесса обучения, коррекции, компенсации и реабилитации, развитие различных форм альтернативного обучения, вариативность образовательных программ, комплексное сопровождение обучающихся (логопедическое сопровождение в том числе), безбарьерная среда, мониторинг [2; 3].

Для категории лиц с задержкой психического развития характерны разнообразные нарушения, связанные с отставанием развития психики в целом или отдельных ее функций. Как указывают ученые-дефектологи Н. В. Микляева, Л. В. Мардахаев, Т. Б. Филичева и др., у таких детей, как правило, отсутствуют специфические нарушения анализаторных систем, однако речевые нарушения носят системный характер [4–6]. Недостатки устной речи и несформированность функционального базиса письменной речи определяют трудности в овладении письмом и чтением не только как видами речи, но и как необходимыми учебными навыками. Первым этапом коррекционного воздействия, направленного на преодоление указанных нарушений, является педагогическая диагностика.

## Материалы и методы

С целью определения уровня речевого развития обучающихся с задержкой психического развития был проведен педагогический эксперимент. Базой экспериментального исследования

послужило МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22» г. о. Саранск. Испытуемыми в констатирующем эксперименте выступили обучающиеся 2–3-го классов с задержкой психического развития в количестве 12 человек, которые составили экспериментальную и контрольную группу по 6 человек соответственно. Диагностика проводилась индивидуально. Диагностические материалы подбирались с учетом рекомендаций, предложенных О. А. Безруковой, О. Н. Каленковой, О. Г. Приходько [7].

Исследование включало в себя три серии заданий, направленных на диагностику всех сторон устной и письменной речи обучающихся с задержкой психического развития. Серия заданий № 1 направлена на определение уровня развития устной речи, а также сформированности ее компонентов и предпосылок (артикуляция, словарный запас, словообразование, грамматический строй речи, логико-грамматические связи, связная речь, фонематическое восприятие, звукопроизношение, слоговая структура слова, языковой анализ и синтез). Серия заданий № 2 предполагала обследование навыков чтения (усвоение букв, способ чтения, ошибки при чтении, понимание прочитанного). Серия заданий № 3 направлена на определение уровня развития письменной речи, а также ее компонентов (графический навык, списывание с печатного и рукописного текста, орфографические и специфические ошибки в самостоятельном письме).

Выполнение каждого задания оценивалось в баллах:

1) 0–14 баллов – очень низкий уровень (наблюдается нечеткое произношение звуков, словарный запас ограничен бытовой лексикой, обучающиеся испытывают серьезные трудности в образовании новых слов, присутствуют аграмматизмы и замены, логико-грамматические связи им не понятны, при пересказе текста информация искажается, детали отсутствуют, дети не умеют проводить языковой анализ и синтез, не могут назвать количество слов и слогов в предложении, а также звуки в слове даже с помощью стимула, они не знают буквы и не умеют читать, графические навыки не развиты, возникают трудности со списыванием текста и написанием слов);

2) 15–28 баллов – низкий уровень (отмечается нечеткое произношение звуков и ограниченный словарный запас, трудности в образовании новых слов, ошибки в согласовании и построении предложений, трудности употребления частей речи, союзов и предлогов, при пересказе текста дети не могут его завершить и включают постороннюю информацию, в их речи часто встречаются замены и пропуски слогов, они не способны к самостоятельному языковому анализу, могут лишь с помощью стимула назвать количество слов и звуков в предложении, при чтении допускают множественные ошибки, читают по буквам, затрудняются в понимании прочитанного текста, имеют нечеткий и неаккуратный почерк, испытывают трудности как с написанием букв, так и с копированием текста, в самостоятельном письме допускают множественные ошибки);

3) 29–42 балла – средний уровень (дети хорошо произносят звуки, могут допускать некото-

рые ошибки, используют все части речи, умеют образовывать новые слова, но испытывают трудности с образованием сложных форм, понимают логико-грамматические связи, в устной речи возможны аграмматизмы и смысловые неточности, при пересказе повествование неполное, имеются сокращения, при речевой нагрузке наблюдается смазанность звукопроизношения, замедленное послоговое воспроизведение слов, дети испытывают некоторые сложности при языковом анализе и синтезе, знают большинство букв и читают по слогам, но допускают единичные ошибки, понимают смысл прочитанного, хотя иногда сталкиваются с незначительными трудностями в понимании отдельных слов, имеют недостаточно сформированный графический навык, испытывают трудности при копировании как печатного, так и рукописного текста, в самостоятельном письме допускают орфографические ошибки);

4) 43–57 баллов – высокий уровень (дети правильно и быстро выполняют артикуляционные движения, их словарный запас соответствует возрастной норме, умеют правильно образовывать прилагательные от существительных, а также уменьшительно-ласкательные формы и существительные во множественном числе, уверенно используют притяжательные прилагательные и согласуют числительные с существительными, при составлении предложений демонстрируют грамотное использование слов и правильные грамматические конструкции, а также понимают логико-грамматические связи, в ходе пересказа воспроизводят все смысловые звенья и правильно передают смысл повествования, владеют слоговой структурой слова, могут повторить слова, точно разделив их на слоги, способны к языковому анализу и синтезу, умеют определять количество слов в предложении, слогов в слове, первый и последний звук в слове, а также общее количество звуков, знают буквы, умеют читать и понимают смысл прочитанного, успешно списывают как с печатного, так и с рукописного текста, при самостоятельном письме крайне редко допускают ошибки).

#### **Результаты исследования**

Представим результаты констатирующего эксперимента. У большинства обучающихся с задержкой психического развития контрольной группы выявлен низкий уровень развития артикуляции – 66,7 % (4 чел.). При выполнении артикуляционных упражнений обучающиеся допускали ошибки, долго подбирали правильные позиции, а их движения были выполнены в неполном объеме, неточно и асимметрично. В экспериментальной группе равные доли респондентов имеют очень низкий и низкий уровень развития артикуляции – по 50,0 % (по 3 чел.) соответственно. Во время выполнения артикуляционных упражнений обучающиеся сталкивались с трудностями, долго искали правильные позиции, их движения часто оказывались неполными, неточными и асимметричными, а в некоторых случаях они вовсе не смогли их выполнить.

Словарный запас у большинства обучающихся контрольной и экспериментальной групп сформирован на низком уровне – 83,3 % (5 чел.) и

100 % (6 чел.) соответственно. Дети демонстрируют использование только бытовой лексики. Они не смогли выполнить задание, в котором нужно было образовать прилагательные от существительных, а также существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительные множественного числа и притяжательные прилагательные.

Грамматический строй речи у 50,0 % (3 чел.) респондентов контрольной группы сформирован на низком уровне. Дети испытывают значительные трудности в использовании правильных грамматических форм, неверно согласуют слова, а также допускают ошибки в построении предложений. В экспериментальной группе у 50,0 % обучающихся (3 чел.) определен очень низкий уровень. При поиске ошибок в предложениях они столкнулись с трудностями и не смогли выполнить задание.

Понимание логико-грамматических связей у большинства обучающихся как контрольной, так и экспериментальной группы сформировано на очень низком уровне – 50,0 % (3 чел.) и 66,7 % (4 чел.) соответственно. Дети не могут строить сложные предложения, не могут правильно связать части речи, испытывают сложности в использовании союзов и предлогов, затрудняются интерпретировать значения слов в контексте.

Связная речь у 50,0 % респондентов (3 чел.) контрольной группы сформирована на низком уровне. При пересказе текста дети не смогли его завершить, а также включали постороннюю информацию. В экспериментальной группе у такого же количества обучающихся (50,0 % – 3 чел.) определен очень низкий уровень сформированности этого навыка – дети не смогли пересказать текст.

Фонематическое восприятие у большинства обучающихся контрольной и экспериментальной группы сформировано на низком уровне – 66,7 % (4 чел.) и 50,0 % (3 чел.) соответственно. Дети воспроизводили все члены пары неточно, допускали перестановку слогов, замены и пропуски (например, «ко-ко-ко» вместо «ко-го-ко», «ва-а-ва», вместо «фа-ва-ва»). Звукопроизношение у 50,0 % обучающихся контрольной и экспериментальной группы (по 3 чел.) сформировано на низком уровне. У детей отмечается мономорфное нарушение звукопроизношения.

Навык овладения слоговой структурой слова у большинства обучающихся с задержкой психического развития контрольной группы сформирован на среднем уровне – 66,7 % (4 чел.). Дети демонстрировали замедленное послоговое воспроизведение слов. В экспериментальной группе у большинства детей определен низкий уровень овладения слоговой структурой слова – 66,7 % (4 чел.). Дети искажали звуко-слоговую структуру слов.

Навык языкового анализа и синтеза у 50,0 % детей (3 чел.) с задержкой психического развития из контрольной группы сформирован на низком уровне. При определении количества слов в предложении, слогов в слове, первого и последнего звука в слове, а также количества звуков они допускали ошибки в ответах после третьей попытки. При этом в экспериментальной группе у 50,0 % обучающихся (3 чел.) определен очень низкий уровень. Дети не

смогли выполнить задание.

Обобщая результаты данного этапа исследования, можно утверждать, что высокий уровень развития устной речи у обучающихся с задержкой психического развития не выявлен.

Средний уровень развития устной речи характерен для равных долей обучающихся контрольной и экспериментальной группы – по 16,7 % (по 1 чел.) соответственно. Дети демонстрируют достаточно четкое произнесение звуков, хотя могут допускать некоторые ошибки. Ими используются все части речи, но есть проблемы в подборе синонимов и антонимов. Они умеют образовывать новые слова, однако у них могут возникать трудности с образованием сложных форм. В своей устной речи дети могут допускать аграмматизмы, пропуски, привнесение, замены слов и незначительные смысловые неточности. Они понимают логико-грамматические связи и могут самостоятельно исправить допущенные ошибки. При пересказе их повествование неполное, имеются сокращения, что может исказить смысл текста. Изолированно звуки произносят правильно, но при речевой нагрузке наблюдается смазанность, а замедленное послоговое воспроизведение слов затрудняет беглость речи. Кроме того, они испытывают некоторые сложности при языковом анализе и синтезе.

Низкий уровень характерен для 50,0 % (3 чел.) обучающихся контрольной группы и для 33,3 % (2 чел.) экспериментальной группы. У детей отмечается нечеткое произношение звуков. Их словарный запас довольно ограничен. Дети испытывают значительные трудности при образовании новых слов, допускают ошибки в согласовании и построении предложений, в том числе сложных. У них часто возникают сложности в употреблении разных частей речи, а также в использовании союзов и предлогов. При пересказе текста дети не могут его завершить и включают постороннюю информацию. У них наблюдаются нарушения в звукопроизношении. В их речи часто встречаются замены, перестановки и пропуски слогов. Они не способны к самостоятельному языковому анализу и синтезу (могут назвать количество слов в предложении, слогов в слове, первый и последний звук в слове, а также количество звуков только со стимульной помощью).

Очень низкий уровень характерен для 33,3 % детей (2 чел.) контрольной группы и для 50,0 % (3 чел.) экспериментальной группы. У детей отмечается отсутствие четкого произнесения звуков, а их речь трудна для восприятия. Их словарный запас ограничен бытовой лексикой, а образование новых слов вызывает серьезные трудности. Устная речь характеризуется аграмматизмами, пропусками и заменами слов, что значительно искажает смысл высказывания. Они не понимают логико-грамматические связи. При пересказе содержание текста значительно искажается, а детали отсутствуют полностью. Они не способны к языковому анализу и синтезу (не могут назвать количество слов в предложении, слогов в слове, первый и последний звук в слове, а также количество звуков даже со стимульной помощью).

Представим результаты следующего этапа исследования, цель которого – определение уровня

сформированности навыков чтения у обучающихся с задержкой психического развития.

Количественные данные свидетельствуют о том, что у 50,0 % обучающихся (3 чел.) с задержкой психического развития контрольной группы выявлен низкий уровень усвоения букв. При назывании букв дети допускали значительные ошибки. В экспериментальной группе у большинства обучающихся определен очень низкий уровень усвоения букв – 66,7 % (4 чел.). Дети не знают буквы.

Способ чтения у большинства обучающихся как контрольной, так и экспериментальной группы соответствует очень низкому уровню – 50,0 % (3 чел.) и 66,7 % (4 чел.) соответственно. Дети не умеют читать.

У большинства респондентов контрольной группы – 66,7 % (4 чел.) были выявлены многочисленные ошибки при чтении, что соответствует низкому уровню сформированности письменной речи. В экспериментальной группе у большинства обучающихся также определен очень низкий уровень – 66,7 % (4 чел.). Можно констатировать, что навык чтения не сформирован.

Понимание прочитанного у большинства обучающихся контрольной и экспериментальной группы находится на очень низком уровне – 50,0 % (3 чел.) и 66,7 % (4 чел.) соответственно. При попытках чтения дети не понимают смысл прочитанного.

По результатам выполнения заданий второго этапа исследования высокий уровень сформированности навыков чтения у обучающихся с задержкой психического развития не выявлен.

Средний уровень сформированности навыков чтения демонстрируют только обучающиеся контрольной группы – 16,7 % (1 чел.). Дети знают большинство букв алфавита и умеют читать по слогам, но при чтении допускают единичные ошибки. Они осознают смысл прочитанного текста, хотя иногда сталкиваются с незначительными трудностями в понимании отдельных слов.

Низкий уровень характерен для равных долей респондентов контрольной и экспериментальной группы – по 33,3 % (по 2 чел.) соответственно. Дети допускают значительные ошибки при назывании букв, читают по буквам, допуская множественные ошибки, а понимание прочитанного текста у них затруднено.

Очень низкий уровень характерен для 50,0 % (3 чел.) детей контрольной группы и для 66,7 % (4 чел.) экспериментальной группы. Дети не знают буквы и не умеют читать. При попытках чтения они не понимают смысл прочитанного.

На третьем этапе исследования определялся уровень развития письменной речи, а также ее компоненты.

У 50,0 % обучающихся (3 чел.) с задержкой психического развития контрольной группы выявлен низкий уровень сформированности графического навыка. Дети демонстрируют каллиграфическую нечеткость и допускают значительные ошибки при написании букв. В экспериментальной группе у большинства обучающихся определен очень низкий уровень – 66,7 % (4 чел.). У детей не сформирован графический навык. Кроме того, у большинства

из них выявлен низкий уровень сформированности навыков списывания с печатного текста – 66,7 % (4 чел.). При списывании с печатного текста дети испытывают значительные трудности, а также допускают множественные ошибки. В экспериментальной группе у большинства обучающихся определен очень низкий уровень – 66,7 % (4 чел.). У детей не сформирован навык списывания с печатного текста.

У 50,0 % обучающихся контрольной группы (3 чел.) выявлен низкий уровень сформированности навыков списывания с рукописного текста. При списывании с рукописного текста дети испытывают значительные трудности, а также допускают множественные ошибки. В экспериментальной группе у большинства обучающихся определен очень низкий уровень – 66,7 % (4 чел.). У детей не сформирован навык списывания с рукописного текста.

Большинство обучающихся с задержкой психического развития допускают орфографические и специфические ошибки в самостоятельном письме, соответствующие очень низкому уровню, – 50,0 % (3 чел.) детей контрольной группы и 83,3 % (5 чел.) детей экспериментальной группы. Они допускают множественные орфографические и специфические ошибки в самостоятельном письме.

Как и на предыдущих этапах, высокий уровень развития письменной речи у обучающихся с задержкой психического развития не выявлен.

Средний уровень развития письменной речи характерен только для обучающихся контрольной группы – 16,7 % (1 чел.). У них наблюдается недостаточно сформированный графический навык, что проявляется в трудностях с четким и аккуратным написанием букв. Кроме того, недостаточно сформирован навык списывания как с печатного, так и с рукописного текста. Дети испытывают трудности при копировании текста, что может привести к неточностям и ошибкам при списывании. В самостоятельном письме ребенок допускает единичные орфографические и специфические ошибки. Эти ошибки могут быть связаны с пробелами в понимании правил написания, а также с отсутствием достаточной практики в письме.

Низкий уровень характерен для 33,3 % (2 чел.) детей контрольной группы и для 16,7 % (по 1 чел.) – экспериментальной. Дети демонстрируют каллиграфическую нечеткость и допускают значительные ошибки при написании букв. При списывании как с печатного, так и с рукописного текста они испытывают значительные трудности и часто ошибаются. Графические и орфографические ошибки испытываемые допускали и при самостоятельном письме.

Очень низкий уровень характерен для 50,0 % детей (3 чел.) контрольной группы и для 83,3 % (5 чел.) – экспериментальной. У данных обучающихся не сформирован графический навык, а также навыки списывания с печатного и рукописного текста. При попытках написания слов они допускают многочисленные орфографические и специфические ошибки.

#### **Обсуждение и заключения**

Результаты констатирующего исследования свидетельствуют, что у большинства обучающихся с задержкой психического развития как контроль-

ной, так и экспериментальной групп выявлен очень низкий уровень речевого развития (развитие устной и письменной речи, сформированность навыков чтения). У детей отмечаются нечеткое произношение звуков, ограниченный словарный запас и трудности с образованием новых слов. Их речь содержит аграмматизмы, они не понимают логико-грамматические связи. При пересказе информация искажается, отсутствуют детали. Дети не умеют проводить языковой анализ и синтез, затрудняются в дифференциации букв, пишут и читают с ошибками. На основании этого сделан вывод о необходимости проектирования программы логопедической помощи обучающимся с задержкой психического развития в образовательной организации.

#### Список источников

1. Караванова Л. Ж., Лаврентьева М. А., Полосина А. А. Психологические предикторы академической успешности младшего школьника // Учебный эксперимент в образовании. 2024. № 2 (110). С. 7–18.
2. Абрамова И. В., Безбородова Е. Ю., Маркелова Е. Ю., Четайкина Н. А. Подготовка будущих логопедов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с речевыми нарушениями // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 7–15.
3. Архипова С. В., Лазуткина О. Р. Научно-методические аспекты развития связной речи дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 2 (54). С. 7–15.
4. Микляева, Н. В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: воспитание и обучение детей с задержкой психического развития. М. : Юрайт, 2025. 328 с.
5. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. В. Мардахаев [и др.]. М. : Юрайт, 2025. 273 с.
6. Логопедия. Теория и практика / Т. Б. Филичева [и др.]. М. : Эксмо, 2017. 608 с.
7. Безрукова О. А., Каленкова О. Н., Приходько О. Г. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. М. : Русская Речь, 2016. 112 с.

#### References

1. Karavanova L. Zh., Lavrentieva M. A., Polosina A. A. The psychological predictors of academic success of a primary school student. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii* = Teaching experiment in education. 2024; 2(110):7-18. (In Russ.)
2. Abramova I. V., Bezborodova Yu. Y., Markelova E. A., Chetaykina N. A. Training future speech therapists for the organization of correctional and developmental educational environment for students with speech disorders. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):7-15. (In Russ.)
3. Arkhipova S. V., Lazutkina O. R. Scientific and methodological aspects of the development of coherent speech of preschoolers with speech disorders by means of visual modeling. *Gumanitarnye nauki i*

*obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(2-54):7-15. (In Russ.)

4. Miklyaeva N. V. Fundamentals of correctional pedagogy and correctional psychology: education and training of children with mental retardation. Moscow, Urait, 2025. 328 p. (In Russ.)
5. Social and pedagogical support for children with disabilities / L. V. Mardakhaev [et al.]. Moscow, Urait, 2025. 273 p. (In Russ.)
6. Speech therapy. Theory and practice / T. B. Filicheva [et al.]. Moscow, Eksmo, 2017. 608 p. (In Russ.)
7. Bezrukova O. A., Kalenkova O. N., Prikhodko O. G. Speech development of children with disabilities. Moscow, Russian Speech, 2016. 112 p. (In Russ.)

#### Информация об авторах:

**Абрамова И. В.** – доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, кандидат педагогических наук, доцент.

**Шамаева А. Г.** – магистрант направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование профиля Проектирование программ логопедической помощи.

#### Вклад авторов:

**Абрамова И. В.** – теоретический анализ проблемы исследования, критический анализ материалов, подготовленных для статьи, общая редакция статьи, формулирование выводов и техническое оформление статьи.

**Шамаева А. Г.** – теоретический анализ проблемы исследования, обобщение результатов наблюдения и педагогического эксперимента по выявлению особенностей речевого развития обучающихся с задержкой психического развития.

#### Information about the authors:

**Abramova I. V.** – Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Medical Foundations of Defectology, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

**Shamaeva A. G.** – Master's Student in Special (Defectological) Education field of training, Design of Speech Therapy Assistance Programs profile.

#### Contribution of the authors:

**Abramova I. V.** – theoretical analysis of the research problem, critical analysis of the materials prepared for the article, general editing of the article, drawing conclusions and technical design of the article.

**Shamaeva A. G.** – theoretical analysis of the research problem, generalization of the results of observation and pedagogical experiment for identifying the features of speech development of students with mental retardation.

*Статья поступила в редакцию 26.04.2025; одобрена после рецензирования 29.04.2025; принята к публикации 30.04.2025.*

*The article was submitted 26.04.2025; approved after reviewing 29.04.2025; accepted for publication 30.04.2025.*

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья  
УДК 37:502(045)  
doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_13

### Потенциал народных традиций для формирования эколого-культурной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций

**Владимир Витальевич Антонов**

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия,  
allsnab.antonov@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-4593-0298>

**Аннотация.** В новой Концепции экологического образования в системе общего образования предлагается обновление его ведущей цели – освоения подрастающим поколением экологической культуры. Одним из ориентиров в ней заявлена эколого-культурная грамотность обучающихся как ожидаемый результат реализации культуротворческой миссии экологического образования в целом. При этом важен поиск действенных дидактических средств, обеспечивающих ее целенаправленное формирование, что выступает актуальной проблемой, требующей обязательного решения. В статье эколого-культурная грамотность выражена в совокупности знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций и установок в отношении экологических объектов, а также биосферосовместимого поведения в окружающей среде. Для ее формирования автором предлагается использовать в образовательном процессе традиции культуросообразного отношения мордовского народа к природным объектам и окружающей среде. Цель статьи заключается в выражении сущности эколого-культурной грамотности и определении потенциала народных традиций для ее формирования у обучающихся общеобразовательных организаций. Методами для достижения обозначенной цели стали анализ данных из культурологической, экологической и педагогической литературы, систематизация обнаруженной в них информации, абстрагирование и выражение определений существенного понятия, обобщение материала в табличной форме. Материал статьи вполне может заинтересовать практикующих учителей-предметников общеобразовательных организаций, преподавателей организаций среднего и высшего педагогического образования, методистов, разработчиков содержания и дидактических средств экологического образования.

**Ключевые слова:** экологическое образование, экологическая культура, обучающиеся общеобразовательной организации, эколого-культурная грамотность

**Благодарности:** исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Разработка и реализация практико-ориентированного подхода в формировании эколого-культурной грамотности старшеклассников».

**Для цитирования:** Антонов В. В. Потенциал народных традиций для формирования эколого-культурной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 13–19. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_13](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_13).

## PEDAGOGY

Original article

### The potential of folk traditions for the formation of ecological and cultural literacy of students of general education organizations

**Vladimir V. Antonov**

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, allsnab.antonov@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-4593-0298>

**Abstract.** The new Concept of Environmental Education in the General Education System proposes an update of its leading goal, which is to help the younger generation develop an environmental culture. One of the key objectives is to promote environmental and cultural literacy among students as a result of the cultural mission of environmental education. However, finding effective teaching methods to achieve this goal is an urgent issue

that requires immediate attention. In the article, ecological and cultural literacy is expressed as a combination of knowledge, skills, values, and attitudes towards environmental objects, as well as biosphere-compatible behavior in the environment. To promote this literacy, the author suggests using the cultural traditions of the Mordovian people's relationship with natural objects and the environment in the educational process. The purpose of the article is to express the essence of ecological and cultural literacy and to determine the potential of folk traditions for its formation among students of general education organizations. The methods used to achieve this goal were the analysis of data from cultural, environmental, and pedagogical literature, the systematization of the information found in these sources, the abstraction and definition of essential concepts, and the generalization of the material in a tabular form. The content of the article may be of interest to practicing teachers of general education organizations, professors of secondary and higher education institutions, methodologists, and developers of the content and didactic tools for environmental education.

**Keywords:** environmental education, environmental culture, students of general education institutions, environmental and cultural literacy

**Acknowledgments:** the research was carried out within the framework of a grant for research in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (Ulyanovsk State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic "Development and implementation of a practice-oriented approach in the formation of environmental and cultural literacy of high school students".

**For citation:** Antonov V. V. The potential of folk traditions for the formation of ecological and cultural literacy of students of general education organizations. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):13-19. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_13](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_13)

### Введение

В современных социально-экономических и производственно-технических условиях прежние антропоцентрические действия людей в системе «природа – человек – общество» исчерпали себя и стали своего рода барьерами на пути преодоления возникших экологических явлений отрицательного характера. В связи с этим потребовалась разработка новой Концепции экологического образования, в которой справедливо замечено, что человеку следует отказаться от фиксирования внимания только на самом себе и своих потребностях, поскольку его роль и место в мире, ставшем многополярным, кардинально изменились [1]. Действительно, он сегодня выступает в качестве приоритетного фактора не только на локальном, но и на глобальном уровне, который во многом определяет масштабы и динамику изменений, происходящих в биосфере и на земной планете. От действий человека зависит реализация заявленной на международном уровне и принятой в стране стратегии устойчивого развития, когда необходимо выполнять истинную практику трансформации общественных, производственных и экономических связей при рациональном использовании природных ресурсов без разрушения среды жизни, нанесения вреда здоровью во благо будущих поколений [2–4]. Следовательно, ему нужно пересмотреть свое отношение к природе, естественным запасам, определить новую роль и взять на себя ответственность за сохранение биосферы, всех форм жизни. Осознание того, что человек должен выполнять важную биосферосовместимую функцию как регулятор жизни, составляет основу экологического образования подрастающего поколения. Цель статьи заключается в выражении сущности эколого-культурной грамотности и определении потенциала народных традиций для ее формирования у обучающихся общеобразовательных организаций.

### Обзор литературы

Для осмысления заявленной в статье темы автору важно было выполнить работу по анализу имеющихся публикаций. В целом в них утверждается,

что экологическое образование должно получить свою реализацию прежде всего в общем образовании. Именно в нем в определенный период жизни оказывается каждый гражданин страны, получая возможность «получения» внутренней духовно-нравственной свободы на основе приобщения к отечественным и общечеловеческим достижениям, передачи и сохранения культурного достояния [5]. Такое образование предполагает освоение обучающимися научных знаний о взаимодействии человека с объектами природы, умений и навыков интеллектуального и практического назначения, направленных на нормирование ценностных ориентаций поведения и деятельности, в совокупности обеспечивающих бережное отношение к окружающей среде и ответственность за здоровье. Получается, что экологическое образование базируется на принципе природосообразности, предполагающем подведение обучающихся к единству и согласию с природой для того, чтобы в предстоящей жизнедеятельности ими проявлялась бы забота о благоприятной среде обитания.

Опираясь на приведенные суждения, мы констатируем, что экологическое образование предполагает достижение личностных результатов, ядром которых выступают ценности и ориентации на них; без этого не представляется возможным управлять собой, своими отношениями к объектам природной, социоприродной, информационной и технологической действительности, главное же принимать разумные решения при пользовании ими, не нанося ущерба окружающей среде. Именно поэтому в качестве приоритетной цели экологического образования выдвигается экологическая культура обучающихся как интегральный результат реализации его культуротворческой миссии для достижения устойчивого состояния природы и общества [6]. Особо подчеркнем, что фактором устойчивости общества и природы в рамках экологической культуры может выступать и соблюдение каждым безопасных или благоприятных для окружающей среды способов деятельности в быту, во время отдыха, на произ-

водстве, при выполнении общепризнанных норм и правил поведения.

Для формирования экологической культуры педагогическое сообщество осуществляет непрерывный поиск разных путей. Одним из них сегодня видится приобщение обучающихся к эколого-культурной грамотности, призванной реализовать культурологическую направленность экологического образования [7–9]. Такая грамотность должна базироваться на определенных знаниях, умениях и навыках, ценностных установках в отношении разных природных объектов, включая экологические системы и их компоненты, без которых затруднительно выполнение человеком практических биосферосовместимых действий и проявление природосообразного поведения в повседневной жизнедеятельности. Значит, приоритетными компонентами эколого-культурной грамотности нужно представлять знания, умения и навыки, ценностные установки, а также природосообразное поведение человека [10–12].

Первый компонент – знания: об организации природы и многообразии связей между ее неживой и живой частями; о роли естественных экологических систем в формировании жизнепригодной среды, значении для человека, необходимости применения механизмов преобразования; о способах создания и улучшения состояния искусственных экологических систем антропо- и социоприродного назначения в интересах движения общества по пути устойчивого развития. В качестве умений и навыков представляются действия интеллектуальные (распознавать природные и экологические объекты; анализировать, объяснять, описывать явления и процессы их функционирования и изменения; оценивать состояние окружающей среды) и практические (выполнять работу по улучшению состояния природы, экологических объектов, окружающей среды в местности своего проживания) [13].

Второй компонент – ценностная установка: представления обучающихся, выразителями которых выступают предрасположенность определять значение природы и естественных экологических систем с позиции их самоценности, а также универсальной ценности для общества (практической, познавательной, экологической, экономической, эстетической, здоровьесберегающей, рекреационной). Такая установка также представляется как готовность использовать естественные ресурсы на разумной основе при соблюдении признанных экологических норм и правил [14].

Третий компонент – природосообразное поведение: выполнение обучающимися посильных практических действий по улучшению окружающей среды при соблюдении запретов и ограничений; участие в защите окружающей среды; удовлетворение потребностей на основе самодостаточности; распространение экологических знаний и участие в акциях; составление и представление общественности актуальной экологической информации; совершенствование физических и моральных качеств под влиянием факторов природы и окружающей среды [9].

Для целенаправленного формирования эколого-культурной грамотности обучающихся в общем образовании актуальным представляется их приобщение к народным традициям, потенциал которых до последнего времени остается недостаточно задействованным. Полагаем, что каждый образованный человек должен знать культурные традиции своего народа, почитать их. Вместе с тем каждый человек должен интересоваться прошлым своего края, историей своей большой и малой родины. Особое внимание при этом должно обращаться на экологические традиции, ибо они являются одним из факторов обеспечения жизни людей. К мордовскому (мокшанскому и эрзянскому) народу, одному из коренных и многочисленных народов страны, данная установка тоже имеет непосредственное отношение [15].

### **Материалы и методы**

Анализ научной информации из педагогической, а также культурологической, экологической литературы, систематизация обнаруженных актуальных данных, абстрагирование и выражение понятия «эколого-культурная грамотность обучающихся общеобразовательных организаций», обобщение материала в табличной форме выступили главными методами исследования. Материалами для него стали специально подобранная информация, отражающая смысл указанного понятия, заключающийся в наличии знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций и установок в отношении экологических объектов, а также биосферосовместимого поведения в окружающей среде. Материалами также послужила информация о потенциале разнообразных народных традиций применительно к воде, лесу и животным для формирования эколого-культурной грамотности.

### **Результаты исследования**

Обзор литературы позволил выявить некоторые этнические традиции, которые вполне с успехом можно применить в деле формирования эколого-культурной грамотности обучающихся разного возраста. В них отражены отношения представителей этноса к неживой (воде, земной тверди, климату) и живой (лесу и лугу с их обитателями) частям природы.

Важными для народа были традиции, связанные с водой. Преобладающим типом его заселения был речной и приречной, поэтому, например, в топонимии многих названий мордовских поселений имеются слова *лей* / *ляй* «река». Близость к воде людей была не случайной, ибо она имела большое значение в жизни. В мордовских мифах вода – *иневедь* («большая, великая вода») выступает в качестве исходного элемента мироздания; народ считал, что она дала начало всему остальному. Совершенно закономерно возникновение культа воды, появление множества божеств или духов – хозяев разных водоемов. На этом фоне сложились традиции бережного отношения к водным объектам. Обобщенное представление о таких традициях отражено в табл. 1.

**Потенциал материала об отношении к воде  
в традиционной культуре мордовского народа для формирования**

Вода (ведь) – часть природы, место обитания живых существ, необходимый источник жизни, средство магического очищения, плодородия почвы, оберега людей от несчастных случаев, появления на свет нового человека
<b>Традиции бережного отношения к воде:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) поддерживать любые источники воды в «чистом» состоянии, почитать и сохранять родники и ключи, ибо они наделались сакральной функцией;</li> <li>2) использовать в разумных пределах собственно воду из разных источников, их ресурсы, особенно рыбу как продукт питания и тотемное животное;</li> <li>3) поклоняться воде, ибо она имеет целительную и очистительную силу, защищает от разных болезней;</li> <li>4) соблюдать культ воды с обращением к покровителям водной стихии в образах разных божеств (Ведь-ава / мать-хозяйка воды, Ведь-атя / старик-хозяин воды и др.), регулирующих нормы изъятия водных богатств</li> </ol>
<b>Потенциал материала для формирования эколого-культурной грамотности:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) приобщение к знаниям о воде как неотъемлемой части природы, о водных экологических системах и их роли в природе;</li> <li>2) приобщение к ценностям воды – познавательной (получение знаний о воде как природном теле, которое должно «поддерживаться в чистоте»), практической (вода – ресурс для жизни человека и должна использоваться в разумных объемах), здоровьесберегающей (вода фактор духовного-нравственного и физического здоровья);</li> <li>3) приобщение к культивированию природосообразного поведения без нанесения вреда водным источникам</li> </ol>

Важными также являются традиции мордовского народа, связанные с лесом, ибо он издревле жил в лесном Поволжье. Лес для него был средством жизнеобеспечения, источником многих ценных ресурсов. Вполне объяснимо особое место леса в системе этнических верований и культов. С одной стороны – суеверный страх (например, в лесу можно заблудиться, замерзнуть, встретиться с хищником), с другой – это благодарность за то, что «одаривал» (например, от леса можно получить строительные материалы, продукты питания) [16, 17]. Обобщенное представление о традициях, связанных с лесом, отражено в табл. 2.

Важными также являются традиции мордовского народа, связанные с животными. Они в его жизни играли существенную роль как средство питания, поэтому на протяжении длительного времени сложилось не только утилитарное отношение к

ним, но и их почитание. Некоторые особо ценные животные стали объектом культового поклонения. При этом народ верил в существование своих зооморфных предков. Предполагалось, что не существует принципиальной разницы между человеком и животными, что человек может превратиться в животное и обратно. В представлениях мордвы животные – предки человека, образы которых сохранились в фольклоре, жили в мифическое время. Обобщенное представление о традициях, связанных с животными, отражено в таблице 3.

Совершенно очевидно, что указанные компоненты эколого-культурной грамотности сами по себе сформированы быть не могут, даже если при этом будет задействован вызывающий интерес у обучающихся материал о традициях отношения этносов к природе и окружающей среде. Для этого нужны дидактические средства специального на-

Таблица 2

**Потенциал материала о бережном отношении к лесу  
в традиционной культуре мордовского народа для формирования  
эколого-культурной грамотности обучающихся**

Лес (вирь) – часть природы, сообщество совместно обитающих живых существ, необходимый источник жизнеобеспечения, место поклонения и общения с покровителями и духами
<b>Традиции бережного отношения к лесу:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) почитать лес как природное образование, основу которого составляют гармоничное сочетание живых существ с их средой обитания – земной твердью, почвой, воздухом;</li> <li>2) поклоняться особо выделенным лесным участкам – священным рощам, которые служили для отправления обрядов и проведения народных празднований, а также отдельным деревьям – дубу (тумо), березе (килей), яблоне (умарина);</li> <li>3) использовать в разумных пределах дары леса – древесину, бортевые уголья, грибы, ягоды, орехи, лекарственные травы, сырье для кустарных промыслов; признавать при этом лес как своеобразный «организм», который кормил, согревал, укрывал, утешал, лечил, закалял, развивал эмоции и чувства своей привлекательностью и красотой;</li> <li>4) соблюдать культ леса с обращением к ее покровительнице (Вирь-ава / мать-хозяйка леса), «регулирующей» нормы и правила получения лесных богатств</li> </ol>
<b>Потенциал материала для формирования эколого-культурной грамотности:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) приобщение к знаниям о лесе как неотъемлемой части природы, о лесных экологических системах и сообществах, их роли в природе;</li> <li>2) приобщение к ценностям леса – познавательной (получение знаний о лесе как природном устойчивом образовании, которое нельзя нарушать), практической (лес – ресурс для жизни человека и должен использоваться по определенным нормам), здоровьесберегающей (лес – фактор духовного-нравственного и физического здоровья); эстетической (лес – источник красоты и вдохновения человека);</li> <li>3) приобщение к культивированию природосообразного поведения без нанесения вреда лесу и его обитателям</li> </ol>

**Потенциал материала об отношении к животным  
в традиционной культуре мордовского народа для формирования  
эколого-культурной грамотности обучающихся**

Ракшат (животные) – часть живой природы, необходимый источник жизнеобеспечения, покровительство животных, поклонение животным

**Традиции бережного отношения к животным:**

- 1) почитать животных как неотъемлемую часть природы, обеспечивающую ее целостное и устойчивое состояние совместно с другими живыми существами и неживой природой;
- 2) из-за веры в существование зооморфных предков человека поклоняться определенным животным – тотемам (ценным промысловым рыбам, медведю и др.);
- 3) использовать по определенным нормам и правилам животных как природный ресурс – бобровые гоны, добыча бобровой дичи с зайцами и другими зверями, ястребиными гнездами, рыбный промысел;
- 4) соблюдать культ отдельных животных с обращением к их покровителям, например покровителю пчеловодства Нешке пазу (нешке – пчела, улей, паз – бог), с бортевым промыслом связаны многие обряды, поверья и легенды

**Потенциал материала для формирования эколого-культурной грамотности:**

- 1) приобщение к знаниям о животных как неотъемлемой части природы, об их роли в экологических системах и обществах;
- 2) приобщение к ценностям животных – познавательной (получение знаний о животных, без которых природа не может существовать), практической (животные – ресурс для жизни человека и должны использоваться по определенным нормам), здоровьесберегающей (средства от животных являются лекарствами); экономической (животные и продукты их жизнедеятельности выступают обменным средством);
- 3) приобщение к культивированию природосообразного поведения без нанесения вреда животному компоненту природы

значения, наиболее действенными из которых выступают творческие учебные задания. Примерные структура и содержание таких заданий представлены автором в ранее опубликованной статье [13].

**Обсуждение и заключения**

В традиционной народной культуре в отношении природы и ее объектов закреплена накопленная веками опыт практической и духовной деятельности, через нее формируются важнейшие этнические идеалы, моральные принципы и нравственные установки, регулируются нормы отношений в системе «природа – человек – общество». Их можно и нужно задействовать в сфере экологического образования подрастающего поколения – обучающихся общеобразовательных организаций. В статье предпринята попытка продемонстрировать потенциал специально подобранного материала о традициях мордовского народа для формирования у обучающихся эколого-культурной грамотности. Акцент сделан на традициях, связанных с бережным отношением к воде, лесу и животным. Материал предполагается апробировать с обучающимися старших классов в урочной и во внеурочной деятельности в составе специально разработанных для этого образовательных программ.

**Список источников**

1. Концепция экологического образования в системе общего образования / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская, А. А. Мамченко, Л. В. Шмелькова. 2022. 9 с. URL: <https://school68chel.ru/>.pdf (дата обращения: 21.07.2025).

2. Основные положения стратегии устойчивого развития России. 2002. 163 с. URL: [https://www.socionauki.ru/almanac/noo21v/number\\_2/5\\_4.pdf](https://www.socionauki.ru/almanac/noo21v/number_2/5_4.pdf) (дата обращения: 19.07.2025).

3. О состоянии и об охране окружающей среды Российской Федерации в 2022 году. Государственный доклад. М. : Минприроды России : МГУ

им. М. В. Ломоносова, 2023. 686 с. URL: [http://суховское.рф/wp-content/uploads/Doklad\\_Minprirody\\_2022\\_23658814.pdf](http://суховское.рф/wp-content/uploads/Doklad_Minprirody_2022_23658814.pdf) (дата обращения: 01.08.2025).

4. Основные показатели охраны окружающей среды // Статистический бюллетень. М. : Федеральная служба государственной статистики, 2023. 105 с. URL: [http://ssl.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/oxr\\_bul\\_2023.pdf](http://ssl.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/oxr_bul_2023.pdf) (дата обращения: 01.08.2025).

5. Кочетков М. В., Смольянинова О. Г. Антропоэкологический универсальный принцип устойчивого развития общества в условиях нарастающих антропоинноваций // Педагогическое образование в России. 2024. № 3. С. 66–76. DOI: 10.17516/1997-1370-0927.

6. Дзятковская Е. Н. Новая концепция экологического образования: эволюция ключевых понятий // Ценности и смыслы. 2022. № 5 (81). С. 112–125. DOI: 10.24412/2071-6427-2022-581-112-125 (дата обращения: 02.08.2025).

7. Андреев М. Д. Экологическая культура как основа гармонизации отношений между обществом и природой // Успехи современного естествознания. 2009. № 7. С. 143–145. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=12735> (дата обращения: 14.08.2025).

8. Иванов И. Ю. Когда ответственность – значит грамотность: о модели развития экологической грамотности школьников // Исследователь. 2021. № 1–2. С. 18–31.

9. Якунчев М. А., Антонов В. В. Сущность эколого-культурной грамотности старшеклассников общеобразовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2024. 83 (2). С. 431–434.

10. Харьковская Е. В., Белецкая Е. А., Пендюрин Е. А., Мешков В. А. Актуализация традиционной народной культуры в формировании личности

подростков средствами социально-культурной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27238> (дата обращения : 13.08.2025).

11. Корнишина Г. А. Система экологических воззрений мордвы в религиозно-обрядовой сфере // *Успехи современного естествознания*. 2007. № 10. С. 127–130. URL: <https://wmw-magazine.ru/sci/11741.php> (дата обращения: 21.08.2025).

12. Налдеева О. И., Еремина В. В., Николаева Э. Е. Религиозные мотивы в современной поэзии Мордовии // *Глобальный научный потенциал*. 2022. № 11 (140). С. 109–112.

13. Антонов В. В. Творческие задания как средство формирования эколого-культурной грамотности старшеклассников // *Современные наукоемкие технологии*. 2024. № 5–2. С. 326–331. DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.40047>.

14. Антонов В. В. Актуальность формирования экологической грамотности старшеклассников общеобразовательной школы // *Общее и профессиональное образование: современные проблемы и опыт решения : сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции «60-е Евсевьевские чтения», посвященной 160-летию М. Е. Евсевьева, 19–20 февраля 2024 г. Саранск : РИЦ МГПУ, 2024. С. 23–27. URL: <https://catalog.inforeg.ru/Inet/GetEzineByID/346825> (дата обращения: 22.08.2025).*

15. Мокшина Е. Н., Святкин М. И. Религиозные обряды и праздники мордвы-эрзи, связанные с жилищем и хозяйственными постройками // *Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования*. 2020. Т. 20, № 2. С. 145–153.

16. Ваганова Е. Н., Рогачев В. И. Мифопоэтика растительного кода в традиционной культуре мордовского народа // *Ежегодник финно-угорских исследований*. 2022. Т. 16, № 1. С. 57–71. DOI: 10.35634/2224-9443-2022-16-1-57-71.

17. Мирошкин В. В. Отражение исторической памяти мордвы в дореволюционной фольклорной традиции // *Гуманитарные науки и образование*. 2023. Т. 14. № 1 (53). С. 119–124.

### References

1. The concept of environmental education in the general education system / A. N. Zakhlebny, E. N. Dzyatkovskaya, A. A. Mamchenko, L. V. Shmelkova. 2022. 9 p. URL: <https://school68chel.ru/pdf> (accessed 21.07.2025). (In Russ.)

2. Main provisions of the strategy of sustainable development of Russia. 2002. 163 p. URL: [https://www.socionauki.ru/almanac/noo21v/number\\_2/5\\_4.pdf](https://www.socionauki.ru/almanac/noo21v/number_2/5_4.pdf) (accessed 19.07.2025). (In Russ.)

3. On the state and protection of the environment of the Russian Federation in 2022. State report. Moscow, Ministry of Natural Resources of Russia, Lomonosov Moscow State University, 2023. 686 p. URL: [http://суховское.рф/wp-content/uploads/Doklad\\_Minprirody\\_2022\\_23658814.pdf](http://суховское.рф/wp-content/uploads/Doklad_Minprirody_2022_23658814.pdf) (accessed 01.08.2025). (In Russ.)

4. Key indicators of environmental protection. *Statisticheskii byulleten'* = Statistical Bulletin. Mos-

cow, Federal State Statistics Service, 2023. 105 p. URL: [http://ssl.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/oxr\\_bul\\_2023.pdf](http://ssl.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/oxr_bul_2023.pdf) (accessed 01.08.2025). (In Russ.)

5. Kochetkov M. V., Smolyaninova O. G. Anthropoecological universal principle of sustainable development of society in the context of increasing anthropo-innovations. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* = Pedagogical Education in Russia. 2024; 3:66-76. DOI: 10.17516/1997-1370-0927. (In Russ.)

6. Dzyatkovskaya E. N. New concept of environmental education: evolution of key concepts. *Tsennoti i smysly* = Values and Meanings. 2022; 5(81):112-125. DOI: 10.24412/2071-6427-2022-581-112-125 (accessed 02.08.2025). (In Russ.)

7. Andreev M. D. Ecological culture as a basis for harmonizing relations between society and nature. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya* = Successes of Modern Natural Science. 2009; 7:143-145. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=12735> (accessed 14.08.2025). (In Russ.)

8. Ivanov I. Yu. When responsibility means literacy: on the model of developing environmental literacy in schoolchildren. *Issledovatel'* = Researcher. 2021; 1-2:18-31. (In Russ.)

9. Yakunchev M. A., Antonov V. V. The essence of ecological and cultural literacy of high school students of a general education organization. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2024; 83(2):431-434. (In Russ.)

10. Kharkovskaya E. V., Beletskaya E. A., Pentyurin E. A., Meshkov V. A. Actualization of traditional folk culture in the formation of the personality of adolescents by means of socio-cultural activities. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2017; 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27238> (accessed 13.08.2025). (In Russ.)

11. Kornishina G. A. The system of ecological views of the Mordvins in the religious and ritual sphere. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya* = Successes of Modern Natural Science. 2007; 10:127-130. URL: <https://wmw-magazine.ru/sci/11741.php> (accessed 21.08.2025). (In Russ.)

12. Naldeeveva O. I., Eremina V. V., Nikolaeva E. E. Religious motives in modern poetry of Mordovia. *Global'nyy nauchnyy potentsial* = Global Scientific Potential. 2022; 11(140):109-112. (In Russ.)

13. Antonov V. V. Creative tasks as a means of developing ecological and cultural literacy in high school students. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii* = Modern Science-Intensive Technologies. 2024; 5-2:326-331. DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.40047>. (In Russ.)

14. Antonov V. V. Relevance of the formation of environmental literacy of high school students of a general education school. *Obshcheye i professional'noye obrazovaniye: sovremennyye problemy i opyt resheniya* = General and Vocational Education: Modern Problems and Solutions: collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference “60th Evseviev Readings” Dedicated to the 160th Anniversary of M. E. Evseviev, February

19–20, 2024. Saransk, Mordovian State Pedagogical University Editorial and Publishing Center, 2024. Pp. 23-27. URL: <https://catalog.inforeg.ru/Inet/GetEzine-ByID/346825> (accessed 22.08.2025). (In Russ.)

15. Mokshina E. N., Svyatkin M. I. Religious rites and holidays of the Mordvin-Erzya people related to housing and outbuildings. *Gumanitariy: aktual'nyye problemy gumanitarnoy nauki i obrazovaniya* = Humanitarian: Current Problems of Humanitarian Science and Education. 2020; 20(2):145-153. (In Russ.)

16. Vaganova E. N., Rogachev V. I. Mythopoetics of the plant code in the traditional culture of the Mordovian people. *Ezhegodnik finno-ugorskikh issledovaniy* = Yearbook of Finno-Ugric Studies. 2022; 16(1):57-71. DOI: 10.35634/2224-9443-2022-16-1-57-71. (In Russ.).

17. Miroshkin V. V. Reflection of the historical memory of the Mordvins in the pre-revolutionary folklore tradition. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye*

= The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):119-124. (In Russ.)

***Информация об авторе:***

**Антонов В. В.** – аспирант кафедры педагогики.

***Information about the author:***

**Antonov V. V.** – Postgraduate of the Department of Pedagogy.

*Статья поступила в редакцию 08.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.*

*The article was submitted 08.06.2025; approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.*

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 376.37

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_20

### Исследование монологического высказывания у дошкольников с речевыми нарушениями

**Светлана Владимировна Архипова**

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, arhipova.swetlana2011@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6241-6111>

**Аннотация.** В статье раскрываются организационные и содержательные аспекты экспериментального исследования монологического высказывания у дошкольников с речевыми нарушениями. Целью исследования является определение уровня развития монологического высказывания у детей этой категории. Исследование строится на теоретическом обосновании необходимости выявления речевых проблем у изучаемой группы дошкольников и детальном описании процедуры педагогического эксперимента, направленного на достижение поставленной цели. Авторами определяются ключевые термины, такие как «связная речь», «монологическое высказывание», анализируется специфика развития монологического высказывания у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. В статье описываются диагностические инструменты, позволившие всестороннее изучить основные аспекты развития монологического высказывания у исследуемой группы детей. Проведенное исследование продемонстрировало недостаточный уровень развития монологического высказывания у дошкольников с речевыми нарушениями, который проявляется в нарушении логики повествования, отсутствии четкого начала и завершения рассказа, ограниченном словарном запасе, грамматических неточностях в согласовании слов, проблемах с фонетическим оформлением речи. Полученные данные могут быть использованы специалистами дошкольных образовательных организаций для проектирования и реализации программ логопедической помощи дошкольникам с речевыми нарушениями.

**Ключевые слова:** связная речь, монологическое высказывание, дошкольники с речевыми нарушениями

**Благодарности:** исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Научно-методические аспекты коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья».

**Для цитирования:** Архипова С. В. Исследование монологического высказывания у дошкольников с речевыми нарушениями // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 20–26. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_20](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_20).

## PEDAGOGY

Original article

### Studying monologue utterance of preschool children with speech disorders

**Svetlana V. Arkhipova**

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, arhipova.swetlana2011@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6241-6111>

**Abstract.** The article reveals the organizational and substantive aspects of an experimental study of monologue utterance of preschoolers with speech disorders. The aim of the study is to determine the level of monologue utterance development in children of this category. The research is based on a theoretical justification of the need to identify speech problems in the studied group of preschoolers and a detailed description of the procedure of a pedagogical experiment aimed at achieving this goal. The authors define the key terms such as “coherent speech”, “monologue utterance”, and analyze the specifics of the development of monologue utterance

of preschool children with speech disorders. The article describes diagnostic tools that made it possible to comprehensively study the main aspects of the development of monologue utterance in the studied group of children. The study demonstrated an insufficient level of monologue utterance development in preschoolers with speech disorders, which manifests itself in a violation of the narration logic, the lack of clear beginning and ending of the story, limited vocabulary, grammatical inaccuracies in the coordination of words, problems with the phonetic design of speech. The data obtained can be used by specialists of preschool educational organizations to design and implement speech therapy programs for preschoolers with speech disorders.

**Keywords:** coherent speech, monologue utterance, preschoolers with speech disorders

**Acknowledgements:** the work was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (Ulyanovsk State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Scientific and methodological aspects of correctional and developmental work with children with disabilities”.

**For citation:** Arkhipova S. V. Studying monologue utterance of preschool children with speech disorders. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):20-26. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_20](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_20).

## Введение

Речевое развитие ребенка выделяется как одна из ключевых областей дошкольного образования, определяющих его готовность к школьному обучению<sup>1</sup>. Именно развитие связной речи играет основополагающую роль в формировании личности дошкольника, поскольку является определяющим фактором его обучения и успешной социализации. Связная речь служит основой для формирования учебных умений и навыков, позволяет правильно выражать свои мысли, понимать речь других и эффективно взаимодействовать с социумом.

Однако среди дошкольников наблюдается значительное количество детей, у которых диагностируются речевые нарушения. Дефекты речи становятся труднопреодолимым препятствием для общения и взаимодействия с окружающим миром, затрудняют их социальную адаптацию. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования (А. М. Бородич, В. К. Воробьева, Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, В. П. Глухов, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. В. Нищева, С. Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова, Н. Хомский и др.). Ученые отмечают, что значительные проблемы дети с речевыми нарушениями испытывают при построении монологического высказывания, являющегося наиболее сложной формой связной речи. Эти трудности выражаются в нарушении последовательности изложения мыслей в повествовании, в отражении причинно-следственных и временных связей между предложениями, что в дальнейшем может отразиться на их учебной деятельности и социализации в целом. Своевременная диагностика и ранняя коррекция речевых нарушений у данной категории дошкольников может значительно повлиять на развитие монологического высказывания и связную речь в целом.

Актуальность рассматриваемой проблемы определила основную цель опытно-экспериментальной работы, заключающуюся в исследовании уровня развития монологического высказывания у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

## Обзор литературы

Связная речь – это сложное многоаспектное явление, которое находится в фокусе внимания различных научных областей, включая психолингвистику, педагогику, логопедию и психологию. Каждая из этих наук предлагает свою точку зрения на данный феномен.

В трудах Н. И. Жинкина и А. А. Леонтьева связная речь рассматривается как сложная когнитивная деятельность, включающая процессы порождения и понимания текста [1; 2]. Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн изучают ее как проявление мышления и сознания, подчеркивая взаимосвязь между речью и мыслительными процессами [3; 4]. А. М. Бородич, Т. А. Ладыженская, Е. И. Тихеева и др. представляют связную речь в контексте обучения и развития коммуникативных навыков [5–7]. Логопеды (В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) исследуют ее в контексте нарушений речевого развития [8–12]. Для них связная речь – это способность формировать грамматически правильные и семантически полноценные высказывания, передающие определенное содержание и понятные для окружающих.

Связная речь, будучи одним из наиболее сложных и высокоорганизованных видов речевой деятельности, проявляется в различных формах, каждая из которых выполняет свои функции в процессе коммуникации и когнитивного развития [13; 14]. Выделяют две ее основные формы – диалогическую и монологическую. Диалогическая речь рассматривается как интерактивный процесс, в котором участники обмениваются репликами и совместно конструируют смысл. Исследования Н. И. Жинкина, который изучал механизмы порождения и восприятия речи, помогли раскрыть сложные процессы, лежащие в основе диалога [1]. Одним из ключевых моментов в изучении монологической речи является ее ориентация на одностороннюю передачу информации. Работы Л. С. Выготского подчеркивают роль внутренней речи как основы для построения развернутого монолога [2]. Т. В. Ахутина, Н. И. Жинкин анализируют структуру и организацию монолога, выделяя различные типы монологических

<sup>1</sup>Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г.

высказываний – повествование, описание, рассуждение – и их лингвистические особенности [1; 15].

Достаточно часто в отечественной науке в прагматическом аспекте монологическая речь рассматривается как монологическое высказывание. В нашей статье предметом исследования станет именно монологическое высказывание как синоним монологической речи. Эта форма речи требует от ребенка более высокой степени речевой и мыслительной организации: умения планировать высказывание, сохранять логическую последовательность, использовать развернутые синтаксические конструкции, подбирать точную лексику. Ее основными признаками являются целенаправленность, связность и логичность, завершенность, относительная самостоятельность.

Развитие монологического высказывания – важнейший этап в становлении коммуникативной компетенции дошкольника. Однако у дошкольников с речевыми нарушениями этот процесс часто осложнен и имеет ряд особенностей.

Дошкольники с речевыми нарушениями – это категория детей, испытывающих трудности в формировании различных компонентов речи. В соответствии с психолого-педагогической классификацией (Н. А. Никашина, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева), основывающейся на анализе нарушений речи с точки зрения их влияния на психическое развитие ребенка и его способности к обучению, выделяют общее недоразвитие речи (ОНР) разных уровней и фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) [11; 12].

Специфика и проблемы, возникающие при формировании монологического высказывания у дошкольников с речевыми нарушениями, анализируются в работах отечественных ученых (Л. С. Выготский, Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.). По их мнению, у детей с ОНР наблюдается неструктурированное и труднопознаваемое монологическое высказывание. Оно характеризуется использованием неточных или заменяющих слов, аграмматизмами, пропусками важных деталей и фрагментарностью повествования. Дошкольники с ОНР испытывают трудности в употреблении различных типов предложений и средств межфразовой связи, отклоняются от темы и допускают повторения. У детей с ФФНР монологические высказывания характеризуются наличием фонетических искажений, пропусков звуков и слогов, а также трудностями в построении сложных предложений.

В этих и других исследованиях подчеркивается, что преодоление трудностей монологической речи у дошкольников с речевыми нарушениями требует комплексного подхода, включающего развитие лексико-грамматического строя речи, формирование навыков планирования и связного изложения, а также стимуляцию развития внутренней речи.

#### **Материалы и методы**

Для исследования монологического высказывания у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями была проведена

диагностика на базе МДОУ «Детский сад № 65 комбинированного вида» и МДОУ «Детский сад № 116 комбинированного вида» г. о. Саранск Республики Мордовия. В обследовании приняли участие 22 ребенка 6 лет, имеющих логопедическое заключение «Общее недоразвитие речи. III уровень речевого развития».

Для диагностики монологического высказывания мы использовали методику В. П. Глухова с адаптированным стимульным материалом [9]. Дошкольникам предлагались задания – составление законченного высказывания на уровне фразы с опорой на сюжетные картинки; составление законченной фразы с отображением в ней лексико-смысловых отношений между предметами с опорой на предметные картинки; воспроизведение простого по структуре и небольшого по объему текста знакомой сказки «Теремок»; составление связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов по Н. Радлову «Ежик и гриб»; составление рассказа на основе личного опыта на близкую детям тему («На детской площадке»); составление описательного рассказа об игрушке; составление продолжения рассказа по заданному началу с использованием сюжетных картинок «Как мальчик потерял варежку».

Поскольку оценка качества выполнения диагностических заданий, направленных на выявление уровня развития монологического высказывания у дошкольников с речевыми нарушениями, требует комплексного подхода, анализ был сосредоточен не только на грамматической правильности и словарном запасе, но и на смысловой целостности, логической связности и коммуникативной направленности высказывания.

Критерии оценки включали:

– содержательность: насколько полно и точно ребенок передает информацию, соответствует ли содержание теме задания, проявляет ли он понимание предложенной ситуации или сюжетной линии;

– структурированность: наличие четкой структуры в монологическом высказывании (начало, основная часть, заключение); оценивалась последовательность изложения, наличие логических связей между отдельными частями высказывания;

– лексико-грамматическое оформление: разнообразие используемой лексики, уместность использования грамматических конструкций, отсутствие грубых ошибок в согласовании и управлении;

– самостоятельность: степень самостоятельности ребенка при выполнении задания, оценивалась необходимость наводящих вопросов со стороны взрослого, количество оказываемой помощи;

– эмоциональная окрашенность: способность выражать свое отношение к описываемым событиям, передавать эмоции и чувства через интонацию и выбор лексических средств.

Качественное выполнение диагностических

заданий предполагало не только формальное соответствие критериям, но и проявление творческого подхода, умение нестандартно мыслить и использовать речевые средства для решения коммуникативной задачи. При этом было важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и принимать во внимание его возможности и уровень развития речевых навыков.

В рамках выполнения предложенных заданий мы условно выделили пять уровней – высокий, средний, недостаточный, низкий, неадекватный.

### Результаты исследования

Результаты проведенного исследования показали наличие у обследуемых дошкольников низкого, недостаточного и среднего уровней развития монологического высказывания.

Рассмотрим подробнее результаты проведенной диагностики.

При составлении законченного высказывания на уровне фразы с опорой на сюжетные картинки 6 (27,2 %) дошкольников продемонстрировали низкий уровень. Они формулировали фразы с помощью дополнительных вопросов, что свидетельствует о значительных трудностях в составлении самостоятельного информативного высказывания. В речи наблюдались ошибки в согласовании и управлении: *Девотька катает коляски* вместо *Девочка катает коляску*; недопонимание изображенной на картинке ситуации: *Он выливает воду* вместо *Мальчик поливает цветы*. У 8 (36,4 %) обследуемых был выявлен недостаточный уровень. В процессе выполнения этого задания детям не всегда требовалась помощь взрослого, большинство составленных фраз были самостоятельными, однако высказывания дошкольников содержали лексико-грамматические неточности, в них наблюдалось неуместное использование глаголов и ошибки в словообразовании. В целом дети передавали общий смысл, но допускали искажение действий, изображенных на картинке: *Девочка везет кояску* (*Девочка катает коляску*). При выполнении этого же задания у 8 (36,4 %) испытуемых был выявлен средний уровень. Составленные дошкольниками фразы были в основном точными и соответствовали сюжету картинок. Помощь при составлении законченных фраз не потребовалась. В речи прослеживалась адекватная сюжетам картинок лексика, однако наблюдались случаи нарушения грамматической структуры высказываний, особенно инверсии: *Повивает светы майчик* (*Мальчик поливает цветы*).

При составлении законченной фразы с отображением в ней лексико-смысловых отношений между предметами с опорой на предметные картинки 8 (36,4 %) дошкольники продемонстрировали низкий уровень. Фразы детей были неполными и неточными, без логических связей между отдельными частями высказывания. Например, *Ваната тут де-вать в саду* (*Лопата тут делать в саду*) – структура предложения не имеет логической завершенности, высказывание не отражает ясной смысловой связи между упомянутыми предметами. При выполнении этого же задания у 12 (54,5 %) обследуемых был выявлен недостаточный уровень. Их высказывания

были неполными и не в должной мере раскрывали логические связи между тремя картинками. Например, *Ванатой туда копаем* (*Лопатой туда копаем*). Несмотря на попытку объединить все объекты в одно целое, структура высказывания остается фрагментарной, грамматически не оформленной, с нарушением лексико-смысловых и синтаксических связей. Подобные высказывания указывают на слабую структурированность, ограниченность лексико-грамматических ресурсов и неполное понимание детьми предложенной ситуации. И только 2 (9,1 %) ребенка в ходе данного задания продемонстрировали средний уровень. Их фразы являлись логически завершенными, грамматически правильно оформленными, содержание соответствовало теме задания: *Лопата нужна, чтобы посадить дерево в фруктовом саду* (*Лопата нужна, чтобы посадить дерево в фруктовом саду*). Дети смогли правильно установить связи между объектами, что свидетельствует о полном понимании предлагаемой ситуации, лексика была уместной, хотя и не отличалась большим разнообразием. Дошкольники выполнили это задание с минимальной помощью взрослого.

При пересказе сказки «Теремок» более половины дошкольников (13 чел., 59,1 %) испытывали серьезные затруднения, поскольку не могли выстроить четкую и логичную структуру своего повествования. Вместо связного рассказа испытуемые воспроизводили отдельные, не связанные по смыслу фрагменты, упуская важные детали и нарушая последовательность событий. Речь детей во время пересказа сказки была лишена выразительности, так как они не использовали соответствующие языковые средства. Кроме того, дошкольникам в процессе пересказа постоянно требовалась помощь в виде наводящих вопросов: *Жил-был телемок ... Кто в теремке жил? Мышка-нолушка, лягушка-квакушка ... Кто еще там жил? Зайчик-попрыгайчик, лягушка-квакушка, лиса, волк, мехведь. Что произошло с теремком? Он сломался. Почему? Плосто мехведь залез на клышу. Что случилось в конце сказки? Потом они доски несли. Зачем? Чтобы телемок новый стлоить*. Согласно критериям оценки, их речевая продукция соответствовала недостаточному уровню развития монологического высказывания. Средний уровень был выявлен у 9 (40,9 %) обследуемых. В их монологическом высказывании, несмотря на речевые повторы и нарушения в оформлении фраз, прослеживались начало, основная часть и заключение с логическими связками между отдельными частями высказывания. В высказываниях детей наблюдались лексические и фонетические ошибки, однако они не искажали смысл сказки и не мешали ее восприятию: *Как называется сказка? Теремок. Что в ней происходило? Сказка теремок. Там побежала лягуфка-квакуфка ... Здесь теремок лягуфка квакуфка ... И стали они двоим жить. Потом зайхчик попрыхайчик ... Здесь теремок, здесь теремок и стали они жить в троим. Потом пришел лиса ... Лисичка ... стали они жить в четвером. Потом пришел волчок и стали они жить в пятером. И потом пришел медведь увидел теремок залезь хотел, на крышу залез и теремок развалился*.

*Мышка придти лягушка, зайчик, волк и стали они строить новый теремок.* Пересказ был составлен самостоятельно, без помощи взрослого.

Не смогли самостоятельно построить сюжетный рассказ по серии последовательных фрагментов-эпизодов «Ежик и гриб» 8 (36,4 %) испытуемых. Их монологическое высказывание соответствовало низкому уровню развития, поскольку им требовалась постоянная помощь в виде наводящих вопросов, что указывало на значительные трудности в понимании и воспроизведении сюжетной линии. В речи дошкольников наблюдались лексико-грамматические ошибки, что затрудняло восприятие высказывания. Приведем пример рассказа: *Кто это? Ефык (ежик). Что ежик делает? – Идет. Мефочек (мешочек). Что сделал Ежик с мешочком? Полофыл (положил) на гриб. А, сам что сделал? Лег спать. Что произошло дальше? Гриб вырос и вместе с ним мефочек (мешочек) поднялся.* При выполнении этого же задания у 12 (54,5 %) детей был выявлен недостаточный уровень. Несмотря на то что в рассказах дошкольников прослеживались некоторые логические связи между отдельными частями высказывания, в них отмечалась упрощенность структуры и пропуски значимых деталей, что снижало полноту и точность передачи сюжета. Тем не менее в самостоятельных рассказах детей прослеживалось понимание общей сюжетной линии, что свидетельствует о сформированности базовых навыков построения монологического высказывания: *Ежик шел. Положил мешок на гриб. Он лег спать. Потом проснулся и видит там нету мешка. Потом грибочек вырос.* У 2 (9,1 %) обследуемых был диагностирован средний уровень. Высказывания детей были более информативными, отражающими понимание предложенной сюжетной линии. В самостоятельных высказываниях наблюдались единичные лексические неточности («гриб» – «мухомор», «мешочек» – «пакет»), но это не искажало общего смысла повествования: *Език шел в лесу и насол екаморы (Ежик шел в лесу и нашел мухоморы). Полозил в пакет. А потом пошел дождь, и он лежал накрывший листочками. Потом увидел, что екамор был выше.*

Речевая продукция 6 детей (27,2 %) при составлении рассказа на тему «На детской площадке» соответствовала низкому уровню развития. При составлении фраз они лишь перечисляли действия, без дополнительных деталей. Рассказ носил фрагментарный характер, содержал множественные повторы одних и тех же действий, что указывает на недостаток лексических средств языка и трудности в составлении монологического высказывания. Дошкольники испытывали затруднения при попытках назвать разные виды детских игр и занятий на площадке, им постоянно требовалась помощь взрослого в виде наводящих вопросов. Например: *Чем занимаются на площадке дети? Игвают, в песок игвают (Играют, в песок играют). В какие игры дети играют? В песок. В какие-то еще игры дети играют на площадке? Да. В какие? Назови (ребенок затрудняется ответить). Назови свои любимые игры и занятия. Я в песок игваю, катаюсь на говке (Я в пе-*

*сок играю, катаюсь на горке). Хорошо, расскажи о занятиях и играх на детской площадке летом. Катаются на кателях (Катаются на качелях). Еще? Бегают. Чем еще дети занимаются на детской площадке летом? (ребенок затрудняется ответить).* Монологическое высказывание 14 (63,7 %) дошкольников соответствовало недостаточному уровню развития. Обследуемые демонстрировали базовое понимание темы и смогли в своем рассказе обозначить несколько объектов, находящихся на детской площадке и привычные игры и занятия. Однако их рассказы оставались упрощенными, с некоторыми лексическими ошибками и ограниченным развитием сюжетной линии. Дошкольники также нуждались в помощи в виде наводящих вопросов: *Что находится на детской площадке нашего детского сада? Песотьнисы, утясток, лавка (Песочницы, участок, лавка). Чем занимаются на площадке дети? Катаются, играют. В какие игры они играют? В мятьсь играют (В мячик играют). Во что любишь больше всего играть ты? В мятьсь люблю играть (В мячик люблю играть). Расскажи о занятиях и играх на детской площадке летом. Загорают....* При составлении рассказа 2 (9,1 %) обследуемых правильно перечислили объекты, находящиеся на детской площадке, несколько разновидностей игр, что свидетельствует о достаточном словаре и способности к развернутому высказыванию. В их рассказе прослеживалась последовательность изложения, наблюдались попытки логически связать части высказывания. В речи обследуемых встречались фонематические и некоторые лексические ошибки, характерные для данной категории детей, но, несмотря на это, понимание рассказа было доступно и не искажало общий смысл: *У нас есть голка (горка), веланда (веранда), песочница (песочница). Дети иглают в песочнису (Дети играют в песочницу). Еще в догонялки. На голке катаются (На горке катаются). Я люблю иглать в прятки (Я люблю играть в прятки). Расскажи о занятиях и играх на детской площадке летом. Дети бегают, в песочнису иглают, мяч (Дети бегают, в песочницу играют, мяч).* Дошкольники справились с заданием без помощи взрослого, демонстрируя умение самостоятельно строить монологическое высказывание, что соответствовало среднему уровню его развития.

Половина испытуемых (11 чел., 50,0 %) показала низкий уровень составления описательных рассказов об игрушке (кукле / машине). Они не смогли самостоятельно составить полноценное описание знакомой игрушки, ограничиваясь простым перечислением отдельных ее частей. Более сложные характеристики игрушки, такие как их свойства, материал изготовления или состав, в рассказе-описании детьми не упоминались: *Расскажи об этой игрушке. Это машина. Какая она? Квасивая (Красивая). Какая она по размеру? Большая. Из чего сделана эта машина? Колеса. Назови части машины. Колеса, фавы (фары), ..., двев (дверь), окно... Я забыл уже.* При выполнении этого же задания у 9 (40,9 %) обследуемых был выявлен недостаточный уровень. Дети смогли назвать практически все части игрушки, что свидетельствует о наличии элементарных

представлений об объекте и умении структурировать перечисление. Однако в их высказываниях отсутствовали более сложные характеристики, такие как материал игрушки, ее функция или назначение. Не изменили ситуацию и уточняющие вопросы, что указывает на ограниченную лексику и недостаточность описательной речи: *Расскажи об этой машине, какие у нее есть части, какого она размера, из чего она сделана? Колеса, фары, кусов (кузов), руль, багаж (багажник). Какая эта машина по величине? Большая. Из чего машина сделана? Для чего нужна машина? (ребенок не ответил).* У 2 (9,1 %) обследуемых был выявлен средний уровень. Они при попытке описать предмет давали более развернутое и детализированное описание. Назвали основные части, смогли объяснить, из чего сделана данная игрушка. В случае с куклой дошкольники смогли сказать, во что она была одета, уточнили, что на голове у куклы есть волосы и др., что говорит о наблюдательности и стремлении к полноте описания: *Расскажи об этой кукле. Как ее зовут, какая она по величине? Назови основные части тела. Из чего сделана кукла? Во что кукла одета? Кукла Мафа (Маши). Мафа средняя. У нее есть туловище, руки, голова, ноги. Из чего сделана кукла, во что одета? Из плюфы (Из плюша). В платье. Что у куклы на голове? Волосы.* Несмотря на наличие отдельных фонематических ошибок, структура высказывания была логичной и соответствовала требованиям задания. Эти дети не нуждались в наводящих вопросах, демонстрируя относительную самостоятельность и эмоциональное отношение к описываемой игрушке.

Фразы 8 (36,4 %) обследуемых детей при составлении продолжения рассказа по заданному началу с использованием сюжетных картинок «Как мальчик потерял варежку» были фрагментарными и слабосвязанными с основной сюжетной линией. Вместо логичного продолжения рассказа они часто повторяли уже известные действия, иногда добавляя к ним бессвязные или нелогичные элементы. В целом содержание рассказа не соответствовало теме задания – задача придумать завершение истории оказалась не выполнена. Также в речи дошкольников наблюдались значительные грамматические и фонематические ошибки, в том числе нарушения в согласовании и управлении, подобные ошибки серьезно мешали пониманию высказывания. Дети не справились с заданием без помощи. Даже при повторных наводящих вопросах они затруднялись придумать продолжение, что свидетельствует о низкой степени самостоятельности и слабом развитии навыков речевого творчества. Приведем пример подобного рассказа: *Нашел ли Миша свою варежку? Миша скатался с горки (Миша скатился с горки). Вебята твещали и смеялись (Ребята трещали и смеялись). Он взмахнулся и вот так что-то упав (Он взмахнулся и вот так что-то упал). Что было дальше? Придумай. Ну, Миша ... Сказав с довоги! (Ну, Миша ... сказал: «С дороги!»). Нашел ли Миша свою Варежку? Что было дальше? (ребенок не смог ответить). Нашел Миша варежку? Нет. Что же было дальше? Придумай сам (ребенок не*

*смог ответить не смог продолжить рассказ).* Такое качество изложения свидетельствует о низком уровне развития монологического высказывания у испытуемых. При выполнении этого же задания 14 (63,6 %) дошкольников поняли предложенную ситуацию и смогли составить завершение истории, однако ее содержание было очень кратким и недетализированным, с пропусками ключевых событий. Высказывания были неразвернутыми, слабоструктурированными. В них часто отсутствовало логическое завершение событийной цепочки: начало истории задано, продолжение – обрывочное, финал – условный или отсутствует. Вот примерный рассказ одного дошкольника: *Нашел Миша варежку? Нет. Что дальше будет происходить? Выпи чай, кушай пивог (Выпили чай, кушали пирог).* Для выполнения задания большинству обследуемых потребовалась серия наводящих вопросов. Качество выполнения данного задания подтверждает недостаточный уровень развития монологического высказывания этих дошкольников.

### Обсуждение и заключения

Результаты констатирующего исследования свидетельствуют, что больше половины обследованных дошкольников (53,3 %) продемонстрировали недостаточный уровень развития монологического высказывания. При выполнении заданий на составление рассказа по серии сюжетных картинок дети демонстрировали затруднения в установлении причинно-следственных связей между событиями. Часто наблюдалось фрагментарное описание изображенного, без целостного сюжета. Использовались простые, короткие предложения, с преобладанием существительных и глаголов в настоящем времени. Лексический запас оказывался ограниченным, что приводило к повторам и неточностям в описании. В заданиях на пересказ текста отмечались пропуски важных элементов сюжета, искажения последовательности событий. Дети испытывали трудности в передаче эмоциональной окраски текста, в использовании средств выразительности. Наблюдалось упрощение синтаксических конструкций, использование разговорных клише. При самостоятельном рассказывании на заданную тему наиболее распространенными ошибками были: нарушение логической структуры рассказа, отсутствие четкого начала и завершения, бедность словарного запаса, ошибки в согласовании слов, а также проблемы с фонетическим оформлением речи.

Исследование показало, что дошкольники с речевыми нарушениями сталкиваются с серьезными трудностями в построении монологического высказывания, что может отрицательно повлиять на их коммуникацию и дальнейшее обучение в школе. Для преодоления этих проблем рекомендуется уделять особое внимание ранней диагностике и коррекции развития связной речи в целом и монологического высказывания в частности.

### Список источников

1. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // Вестник практической психологии образования. 2012. Т. 9, № 4 (33). С. 39–41.
2. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики.

М. : Смысл : Академия, 2008. 288 с.

3. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь. М. : Юрайт, 2024. 432 с.

4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / под ред. К. Альбухановой. М. : АСТ, 2024. 960 с.

5. Бородич А. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 2014. 189 с.

6. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М. : Педагогика, 1975. 255 с.

7. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М. : Юрайт, 2025. 161 с.

8. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М. : Изд-во Московского психолого-социального ун-та ; Воронеж : МОДЕК, 2016. 233 с.

9. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. М. : Юрайт, 2025. 237 с.

10. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. Ростов-на-Дону : Феникс ; СПб : Союз, 2004. 218 с.

11. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина [и др.]. Репр. изд. М. : Альянс, 2013. 367 с.

12. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М. : Айрис-пресс ; Айрис-Дидактика, 2008. 224 с.

13. Архипова С. В., Лазуткина О. Р. Научно-методические аспекты развития связной речи дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 2 (54). С. 7–15.

14. Архипова С. В., Нестерова Т. А. Диагностика развития связной речи детей старшего дошкольного возраста // Учебный эксперимент в образовании. 2024. № 3 (111). С. 17–28.

15. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М. : Языки славянской культуры, 2014. 424 с.

#### References

1. Zhinkin N. I. Psychological foundations of speech development. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* = Bulletin of Practical Psychology of Education. 2012; 4(33):39-41. (In Russ.)

2. Leontev A. A. Fundamentals of psycholinguistics. Moscow, Smysl, Academia, 2008. 288 p. (In Russ.)

3. Vygotsky L. S. Lectures on psychology. Thinking and speech. Moscow, Urait, 2024. 432 p. (In Russ.)

4. Rubinstein S. L. Fundamentals of general psychology / ed. by K. Albukhanova. Moscow, AST, 2024. 960 p. (In Russ.)

5. Borodich A. M. Methods of speech development in preschool children. Moscow, Prosveshchenie, 2014. 189 p. (In Russ.)

6. Ladyzhenskaya T. A. The system of work on the development of coherent oral speech of students. Moscow, Pedagogy, 1975. 255 p. (In Russ.)

7. Tikheeva E. I. The development of children's speech. Moscow, Urait, 2025. 161 p. (In Russ.)

8. Vorobeva V. K. Methodology for the development of coherent speech in children with systemic speech underdevelopment. Moscow, Publishing House of the Moscow Psychological and Social University, Voronezh, MODEK, 2016. 233 p. (In Russ.)

9. Glukhov V. P. Methodology of formation of coherent utterance skills in preschoolers with general speech underdevelopment. Moscow, Urait, 2025. 237 p. (In Russ.)

10. Lalaeva R. I., Serebryakova N. V. Formation of correct colloquial speech in preschoolers. Rostov-on-Don, Phoenix, St. Petersburg, Union, 2004. 218 p. (In Russ.)

11. Fundamentals of the theory and practice of speech therapy / R. E. Levina [et al.]. Repr. ed. Moscow, AlyanS, 2013. 367 p. (In Russ.)

12. Filicheva T. B., Chirкина G. V. Elimination of general speech underdevelopment of preschool children. Moscow, Airis-press, Airis-Didaktika, 2008. 224 p. (In Russ.)

13. Arkhipova S. V., Lazutkina O. R. Scientific and methodological aspects of the development of coherent speech in preschoolers with speech disorders by means of visual modeling. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 2(54):7-15. (In Russ.)

14. Arkhipova S. V., Nesterova T. A. Diagnostics of the development of coherent speech in older preschool children. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii* = Teaching experiment in education. 2024; 3(111):17-28. (In Russ.)

15. Akhutina T. V. Neuro-linguistic analysis of vocabulary, semantics and pragmatics. Moscow, Languages of Slavic Culture, 2014. 424 p. (In Russ.)

#### Информация об авторе:

**Архипова С. В.** – доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, канд. пед. наук, доц.

#### Information about the author:

**Arkhipova S. V.** – Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Medical Foundations of Defectology, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

*Статья поступила в редакцию 12.05.2025; одобрена после рецензирования 22.05.2025; принята к публикации 23.05.2025.*

*The article was submitted 12.05.2025; approved after reviewing 22.05.2025; accepted for publication 23.05.2025.*

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья  
УДК 37.02(045)  
doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_27

### Формирование готовности педагога к оценке образовательных результатов обучающихся

**Ирина Борисовна Буянова**

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, [ibbuyanova@yandex.ru](mailto:ibbuyanova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4189-6160>

**Аннотация.** В статье актуализируется проблема формирования готовности педагога к оценке образовательных результатов обучающихся. Данный вид готовности является комплексной характеристикой педагога и включает в себя соответствующие компетенции и личностные качества, необходимые для эффективного и объективного оценивания образовательных результатов обучающихся. Внимание автора обращено к рассмотрению содержательных основ формирования готовности педагога к оценке образовательных результатов обучающихся. В рамках исследования выполнен анализ содержания учебных планов по профилям обучения, реализуемым в рамках педагогического образования, на предмет формирования компетенции ОПК-5, связанной с контрольно-оценочной функцией педагога. На примере освоения содержания дисциплины Педагогика и УТПП «Педагогическая диагностика метапредметных образовательных результатов» раскрыты содержательно-процессуальные основы формирования готовности педагога к оценке образовательных результатов обучающихся. Результаты определения уровня сформированности основных компонентов готовности будущего педагога к оценке образовательных результатов обучающихся подтвердили эффективность проводимой работы по данному направлению.

**Ключевые слова:** образовательные результаты, оценка образовательных результатов, готовность к оценке образовательных результатов, педагог, оценочная компетентность

**Благодарности:** исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Разработка научно-методического обеспечения подготовки педагога к оценке образовательных результатов обучающихся».

**Для цитирования:** Буянова И. Б. Формирование готовности педагога к оценке образовательных результатов обучающихся // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 27–32. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_27](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_27).

## PEDAGOGY

Original article

### Forming teachers' readiness to assess students' educational outcomes

**Irina B. Buyanova**

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, [ibbuyanova@yandex.ru](mailto:ibbuyanova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4189-6160>

**Abstract.** The article highlights the problem of teachers' readiness to assess students' educational outcomes. This type of readiness is a comprehensive characteristic of a teacher and includes the relevant competencies and personal qualities necessary for effective and objective assessment of students' educational outcomes. The author focuses on the substantive foundations of teachers' readiness to assess students' educational outcomes. As part of the study, the content of curricula for training profiles implemented within the framework of pedagogical education was analyzed in order to trace the way the OPK-5 competence (General Professional Competence No 5) associated with the control and evaluation function of the teacher. Based on the example of mastering the content of the Pedagogy discipline and the educational and technological practice "Pedagogical Diagnostics of Meta-subject Educational Results", the substantive and procedural foundations of a teacher's readiness to assess students' educational results were revealed. The results of determining the level of formation of the main components of future teachers readiness to assess students' educational outcomes confirmed the effectiveness of the ongoing work in this area.

**Keywords:** educational outcomes, assessment of educational outcomes, readiness to assess educational outcomes, teacher, assessment competence

**Acknowledgments:** the study was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (South-Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Development of scientific and methodological support for training teachers in assessing educational results of students”.

**For citation:** Buyanova I. B. Forming teachers' readiness to assess students' educational outcomes. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):27-32. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_27](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_27).

### Введение

В современном образовательном пространстве ключевую роль играет оценка образовательных результатов обучающихся. Она не только позволяет фиксировать достигнутый уровень знаний и степень сформированности умений учащихся, но и служит эффективным инструментом для развития мотивации обучающихся, дает возможность в случае необходимости внести корректировки в образовательный процесс, способствует повышению качества образования. Однако эффективность оценочной деятельности в большей степени зависит от готовности педагога к ее осуществлению. Данный вид готовности является комплексной характеристикой педагога и включает в себя соответствующие компетенции и личностные качества, необходимые для эффективного и объективного оценивания образовательных результатов обучающихся.

Необходимость формирования готовности педагога к оценке образовательных результатов обучающихся обозначена во ФГОС ВО по направлению подготовки Педагогическое образование (уровень – бакалавриат), а также профессиональном стандарте «Педагог», предъявляющих к педагогу требования быть способным к осуществлению контроля и оценки учебных результатов, выявлению и коррекции трудностей в обучении.

Обозначенные позиции определяют вектор профессиональной подготовки педагогов, требуя от них владения знаниями о новейших подходах, методах и инструментах оценки, а также практического применения технологий оценивания. Данная подготовка должна обеспечить овладение всеми аспектами оценочной деятельности от планирования до анализа результатов и получения обратной связи.

### Обзор литературы

Проблема подготовки педагогов к оценочной деятельности является предметом исследований как российских, так и зарубежных ученых. Зарубежные специалисты фокусируются на рассмотрении теоретических аспектов оценивания, его целей, форм и критериев (E. Archer, G. Butt, P. E. Newton, M. Taras), проблемах формативной оценки и ее сопоставительного анализа с суммативным оцениванием (R. E. Bennet, P. Black, A. M. Lau, D. Wiliam). В работах J. Hill, H. West, а также B. Randel, H. Arthorp, A. D. Clark, X. Wang затрагивается аспект оценочной компетентности педагогов и их подготовки в данном направлении. Данные исследователи признают наличие проблем в формировании готовности педагогов к оценке образовательных достижений обучающихся и к числу

возможных причин этого относят: недостаточное понимание роли оценки как основы для педагогических решений, направленных на повышение учебных достижений; низкий уровень осведомленности о разнообразии оценочного инструментария и эффективных практик оценивания, с опорой только на собственный опыт; незнание концептуальных основ применения оценки в обучении, вследствие чего она используется исключительно для контроля, а не для поддержки обучающегося [1; 2].

В работах В. Т. Исаковой, С. К. Калдыбаева, Ж. М. Койчумановой, А. С. Рвановой, А. А. Таджигитова, И. Б. Шмигириловой раскрываются частные аспекты формирования оценочной компетенции будущего учителя. Исследование А. С. Рвановой с соавт. основано на обобщении опыта развития данной компетенции в ходе участия учителей математики в работе педагогических мастерских, результативность которого обеспечивается ориентацией на потребности учителей, поддержкой их мотивации к саморазвитию и активным познавательным взаимодействием [3].

Российские исследователи, в свою очередь, изучают и обобщают современные тенденции в мировой теории и практике оценивания образовательных результатов обучающихся, выявляют проблемы и противоречия, являющиеся источником потенциальных рисков в оценочных практиках, определяют приоритетные направления для совершенствования системы оценивания в образовании.

Исследования Е. Е. Афоной, И. Б. Буяновой, Н. Н. Войновой, Л. М. Владимировой, М. Г. Калугиной, Н. Г. Калашниковой, Ж. А. Каско, Р. В. Селюкова, А. А. Таджигитова, И. Б. Шмигириловой посвящены рассмотрению различных аспектов формирования оценочной компетентности будущих учителей. Так, внимание Р. В. Селюкова сосредоточено на построении модели формирования оценочной компетенции будущих учителей в процессе дуального образования. Исследователь отмечает, что являясь неотъемлемой частью профессиональной компетентности педагога, оценочная компетенция представляет собой способность и готовность будущего учителя решать профессиональные задачи по осуществлению оценочной деятельности, а также контролировать качество выполнения контрольно-оценочной деятельности самих обучающихся [4]. При рассмотрении оценочной компетенции как теоретической готовности и практической способности к осуществлению процедуры педагогического оценивания исследователи делают акцент на особенностях оценки образовательных результатов в рамках предметной

области «Физическая культура» [5; 6]. В работе И. В. Морозова на основе анализа понятия «оценочная компетенция» определены критерии, показатели и уровни оценочной компетентности бакалавра и описаны их содержательные характеристики [7].

В контексте проанализированных работ представляется важным определение содержательных основ формирования готовности педагога к оценке образовательных результатов обучающихся.

#### **Материалы и методы**

Исследование включало в себя прежде всего теоретический анализ научной литературы по обозначенной теме. Параллельно проводился анализ содержания учебных планов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) по профилям, реализуемым на разных факультетах Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ), и отдельных рабочих программ дисциплин и практик.

Определение уровня сформированности основных компонентов готовности будущего педагога к оценке образовательных результатов обучающихся осуществлялось на основе применения диагностического инструментария, разработанного Н. Г. Калашниковой, Е. Н. Жарковой, Е. М. Белоруковой [8]. В исследовании приняли участие студенты третьего курса факультета педагогического и художественного образования МГПУ.

#### **Результаты исследования**

Исследование проводилось в несколько этапов, на каждом из которых были получены данные о формировании готовности будущих педагогов к оценке образовательных результатов обучающихся.

На первом этапе было проанализировано содержание учебных планов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и 44.03.01 Педагогическое образование по профилям, реализуемым на разных факультетах МГПУ. В ходе анализа установлено, что дисциплины и практики, направленные в том числе на формирование общепрофессиональной компетенции, связанной со способностью осуществления контрольно-оценочной функции в отношении образовательных результатов, а также выявлением и коррекцией трудностей в обучении (ОПК-5), включены преимущественно в психолого-педагогический модуль учебных планов, составленных в соответствии с Ядром высшего педагогического образования [9]. Речь идет о дисциплинах Педагогика, Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями и об учебных (технологических (проектно-технологических) практиках (УТПП) – «Педагогическая диагностика метапредметных образовательных результатов», «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ». Также компетенция ОПК-5 формируется в ряде дисциплин предметно-методического модуля соответствующих профилей подготовки, например дисциплинах «Методика обучения информатике», «Методика обучения математике», «Методика обучения истории», «Средства оценивания

результатов обучения истории», «Методика обучения обществознанию», «Средства оценивания результатов обучения обществознания», «Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности» и др.

Следующий этап предполагал непосредственно реализацию предметного содержания дисциплины «Педагогика», а также УТПП «Педагогическая диагностика метапредметных образовательных результатов». Содержание и логика изучения педагогики выстроены в соответствии с Ядром высшего педагогического образования и предусматривают освоение данной дисциплины в течение трех семестров на втором и третьем курсах. Завершается изучение педагогики в пятом семестре в процессе ознакомления с разделами «Педагогические основы диагностики образовательных результатов» и «Инструменты педагогической диагностики образовательных результатов», нацеленными на овладение методикой диагностики образовательных результатов, а также формирование умений и навыков применения результатов педагогической диагностики при проектировании образовательного процесса в современной школе. Освоение содержания выше обозначенных разделов направлено на: ознакомление студентов с понятиями «качество образования», «оценка», «оценивание», «оценка качества образования», «образовательные результаты», «мониторинг образовательных результатов», «педагогическая диагностика», «контроль», «проверка», «отметка», «инструменты диагностики» и др.; формирование представлений об управлении качеством образования с позиции оценивания и мониторинга достижения образовательных результатов, о новых стратегиях в оценивании образовательных результатов обучающихся, об особенностях оценки образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС; овладение методами и инструментами оценивания, применяемыми в различных видах контроля; изучение технологий формирующего, критериального и суммативного оценивания; приобретение умений в оценивании образовательных результатов обучающихся на основе использования накопительной оценки и умений использовать потенциал педагогических технологий в оценке метапредметных образовательных результатов. Приведем примеры заданий, используемых на аудиторных занятиях и при организации самостоятельной работы по дисциплине по данным разделам, направленных на формирование готовности к будущим педагогам к оценке образовательных результатов обучающихся:

– на основе анализа ФГОС основного общего образования составьте кластер «Образовательные результаты в соответствии с ФГОС»;

– предложите вариант технологии педагогического мониторинга (для любого образовательного результата);

– предположите, какие показатели позволяют дать оценку общего состояния учебного процесса в классе и как определить эффективность результатов обучения в зависимости от уровня усвоения;

– укажите дидактическое значение следующих приемов проверки выполнения учащимися домашних заданий: проиллюстрировать правило русского языка примером из произведения художественной литературы; при ответе одноклассника заполнять «карту активного слушания», дополнять и корректировать ответ товарища; выполнить на уроке самостоятельную работу, аналогичную домашней;

– подберите несколько примеров учебных целей по предмету, соответствующему вашему профилю обучения, и переведите их в измеряемые учебные результаты различных уровней;

– спроектируйте задание, которое будет способствовать развитию у учащихся навыков конструктивной оценки работы одноклассника (для успешного выполнения задания учащиеся должны показать свой подход к решению задачи и обосновать свои действия).

В пятом семестре параллельно с изучением педагогики студенты проходят в рассредоточенной форме УТПП «Педагогическая диагностика метапредметных образовательных результатов», целью которой является закрепление теоретических знаний и подготовка к профессиональной деятельности по реализации программ формирования и развития УУД, обеспечивающих достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся. В течение семестра будущие педагоги выполняют различные виды работ, направленные на формирование готовности к оценке образовательных результатов обучающихся: ведут наблюдение за работой учащихся на уроках и во внеурочной деятельности, на основании которого составляют карту наблюдений, отражая в ней особенности учебной (познавательной) активности учащихся, специфику их учебной направленности, динамику работы на уроке / учебном занятии и в конечном итоге делают вывод об уровне сформированности у школьников учебной деятельности; подбирают диагностический инструментарий для оценки метапредметных результатов обучающихся, проводят диагностику и оформляют протокол диагностики; знакомятся с паспортом стратегии «Цифровая трансформация образования» и составляют справку по итогам анализа; разрабатывают методические рекомендации для внесения в основные общеобразовательные программы изменений, связанных с использованием современных цифровых технологий; проектируют технологическую карту урока / учебного занятия с использованием цифровых технологий, нацеленного на развитие метапредметных образовательных результатов; исследуют затруднения в профессиональной деятельности педагога в области оценивания метапредметных образовательных результатов обучающихся; составляют макет программы индивидуального развития ребенка. Выполнение данных видов работ способствует развитию умений осуществлять выбор педагогически обоснованных методов, приемов контроля и оценки образовательных результатов обучающихся, обеспечивая валидность оценочного средства и оценочных проце-

дур, а также формированию навыков проектирования содержания оценочных средств в их структурном разнообразии.

На заключительном этапе исследования после освоения студентами дисциплин и практик психолого-педагогического модуля была проведена диагностика уровня сформированности основных компонентов готовности будущих педагогов к оценке образовательных результатов обучающихся. Она осуществлялась на основе применения диагностического инструментария разработанного Н. Г. Калашниковой, Е. Н. Жарковой, Е. М. Белоруковой [8]. В исследовании приняли участие студенты третьего курса факультета педагогического и художественного образования:

обучающиеся направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование профилией Дошкольное образование. Начальное образование и Музыка. Дошкольное образование;

обучающиеся направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование профиля Педагогика дополнительного образования.

Представим результаты исследования.

Диагностика сформированности ценностно-смыслового компонента предполагала выявление отношения к оценке, к планируемым результатам и пониманию целей оценивания. Результаты представлены на рисунке 1.

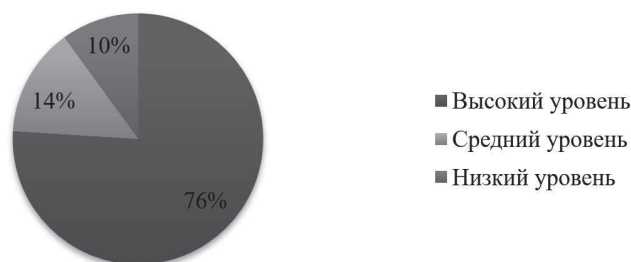


Рис. 1. Уровень сформированности ценностно-смыслового компонента готовности будущих педагогов к оценке образовательных результатов обучающихся

При анализе сформированности когнитивного компонента готовности будущих педагогов к оценке образовательных результатов обучающихся определялся уровень владения понятиями в области оценки, понимания функций оценивания, знания методов и видов оценивания, знания объектов оценивания, а также способов формирования и развития контрольно-оценочной самостоятельности школьников. Результаты отражены на рисунке 2.

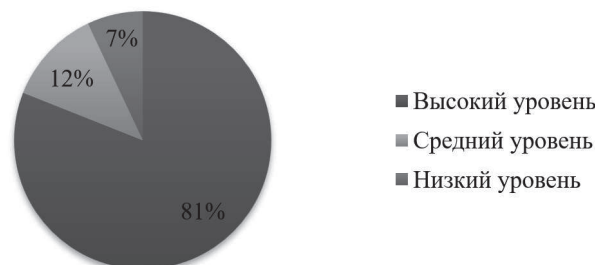
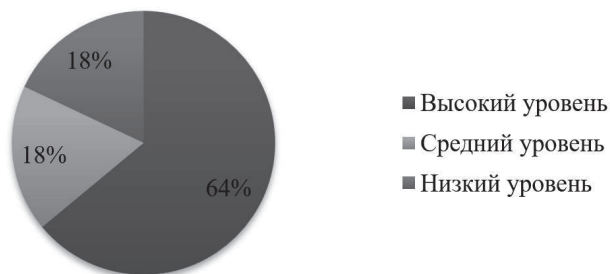


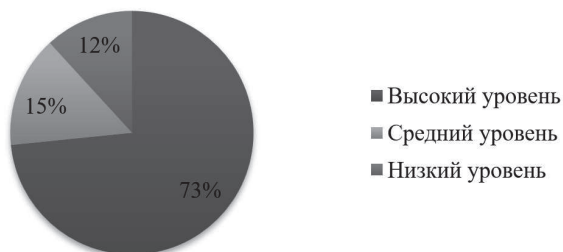
Рис. 2. Уровень сформированности когнитивного компонента готовности будущих педагогов к оценке образовательных результатов обучающихся

Оценка операционального компонента готовности будущих педагогов к оценке образовательных результатов обучающихся предполагала определение качества планирования оценочных процедур, использования методов и результатов оценивания, рефлексии оценочной деятельности, формирования контрольно-оценочной самостоятельности школьников и качества самооценки. Результаты представлены на рисунке 3.



**Рис. 3.** Уровень сформированности операционального компонента готовности будущих педагогов к оценке образовательных результатов обучающихся

Полученные результаты позволили сделать вывод об общем уровне сформированности компонента готовности будущих педагогов к оценке образовательных результатов обучающихся (рис. 4).



**Рис. 4.** Уровень сформированности готовности будущих педагогов к оценке образовательных результатов обучающихся

Результаты исследования свидетельствуют о преобладании высокого уровня сформированности готовности будущих педагогов к оценке образовательных результатов обучающихся. Данные студенты не только обладают полными знаниями и высокой степенью сформированности умений и навыков контрольно-оценочной деятельности, но и способны к решению задач оценивания в нестандартных ситуациях и обобщению собственного опыта оценочной деятельности.

#### Обсуждение и заключения

Представленный анализ научных исследований по обозначенной проблеме, собственный опыт практической деятельности по данному направлению, полученные результаты экспериментальной работы позволили прийти к следующим заключениям:

- готовность педагога к оценке образовательных результатов обучающихся является комплексной характеристикой, отражающей умение не только осуществлять оценку образовательных результатов учащихся, но и выполнять анализ способов достижения этих результатов, развивать оценочную культуру учащихся и способность осуществлять самооценку профессиональной деятельности.

Основными компонентами рассматриваемого вида готовности является ценностно-смысловой (позиция педагога в отношении оценки и процесса оценивания, целевые установки оценочной практики), когнитивный (знания в области оценивания) и операциональный (оценочные умения и навыки);

- ключевая роль в формировании готовности педагога к оценке образовательных результатов обучающихся отводится дисциплинам и практикам психолого-педагогического модуля, которые, однако, не в полной мере обеспечивают данный процесс. Результативным видится включение в предметно-методический модуль учебного плана дисциплин, имеющих целью формирование представлений об эффективных средствах оценивания образовательных результатов конкретной предметной области, соответствующей осваиваемому профилю, а также формирование опыта оценочной деятельности в ходе производственной педагогической практики;

- дальнейшее изучение рассматриваемой проблемы видится в исследовании факторов, влияющих на готовность педагогов к оценке образовательных результатов обучающихся, а также разработке учебно-методического обеспечения данного процесса.

#### Список источников

1. Hill J., West H. Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020. Vol. 45 (1). Pp. 82–97. DOI 10.1080/02602938.2019.1608908.

2. Randel B., Apthorp H., Beesley A. D., Clark T. F., Wang X. Impacts of professional development in classroom assessment on teacher and student outcomes // *The Journal of Educational Research*. 2016. Vol. 109 (5). Pp. 491–502. DOI 10.1080/00220671.2014.992581.

3. Шмигирилова И. Б., Рванова А. С., Таджигитов А. А. Педагогическая мастерская как форма развития оценочной компетентности учителя математики // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 6. С. 87.

4. Селюков Р. В. Модель формирования оценочной компетентности будущих педагогов в процессе дуального обучения // *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*. 2019. № 2. С. 66–74.

5. Буянова И. Б., Кадакин В. В., Каско Ж. А., Афонина Е. Е. Формирование оценочной компетентности будущих учителей физической культуры // *Теория и практика физической культуры*. 2019. № 6. С. 8–10.

6. Калугина М. Г. Методика формирования оценочной компетентности будущих педагогов физической культуры в системе высшего профессионального // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014. № 2–1 (58). С. 96–100.

7. Морозов И. В. Содержательные характеристики критериев, показателей и уровней сформированности оценочной компетентности бакалавра // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58–3. С. 184–188.

8. Калашникова Н. Г., Жаркова Е. Н., Белорукова Е. М. Содержание и диагностика оценочной компетентности учителя // *Инновационные проекты и*

программы в образовании. 2018. № 3. С. 57–64.

9. Замкин П. В., Шукшина Т. И., Демяшкина Ю. А., Дудникова А. В. Результаты диагностики прикладных исследовательских компетенций у студентов педагогических направлений подготовки и педагогов общеобразовательных организаций // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 1 (53). С. 26–33. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2023\\_14\\_01\\_26](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_01_26).

#### References

1. Hill J., West H. Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020; 45(1):82-97. DOI 10.1080/02602938.2019.1608908.

2. Randel B., Apthorp H., Beesley A. D., Clark T. F., Wang X. Impacts of professional development in classroom assessment on teacher and student outcomes. *The Journal of Educational Research*. 2016; 109(5): 491-502. DOI 10.1080/00220671.2014.992581.

3. Shmigirilova I. B., Rvanova A. S., Tadzhitov A. A. Pedagogical workshop as a form of developing the evaluative competence of a mathematics teacher. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2020; 6:87. (In Russ.)

4. Selyukov R. V. Model of formation of the evaluation competence of future teachers in the process of dual training. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo* = Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society. 2019; 2:66-74. (In Russ.)

5. Buyanova I. B., Kadakin V. V., Kasko Zh. A., Afonina E. E. Formation of the evaluation competence of future physical education teachers. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* = Theory and Practice of Physical Education. 2019; 6:8-10. (In Russ.)

6. Kalugina M. G. Methodology of forming the evaluation competence of future physical education teachers in the higher professional education system.

*Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Kemerovo State University. 2014; 2-1(58):96-100. (In Russ.)

7. Morozov I. V. Content characteristics of criteria, indicators, and levels of formation of a bachelor's evaluation competence. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2018; 58-3:184-188. (In Russ.)

8. Kalashnikova N. G., Zharkova E. N., Belorukova E. M. Content and diagnostics of a teacher's evaluation competence. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii* = Innovative Projects and Programs in Education. 2018; 3:57-64. (In Russ.)

9. Zamkin P. V., Shukshina T. I., Demyashkina Yu. A., Dudnikova A. V. Results of diagnostics of applied research competencies in students of pedagogical training areas and teachers of general education organizations. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):26-33. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2023\\_14\\_01\\_26](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_01_26). (In Russ.)

#### Информация об авторе:

**Буянова И. Б.** – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доцент.

#### Information about the author:

**Buyanova I. B.** – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

*Статья поступила в редакцию 08.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.*

*The article was submitted 08.06.2025; approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.*

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.02:81(045)

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_33

### Реализация конструктивистского подхода Л. С. Выготского в процессе проектного обучения

Елена Александровна Давыдова<sup>1\*</sup>, Людмила Михайловна Бояркина<sup>2</sup>, Ольга Евгеньевна Аграшева<sup>3</sup>, Ирина Ивановна Каштанова<sup>4</sup>, Юлия Алексеевна Серскова<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4,5</sup>Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

<sup>1</sup>davgrey@mail.ru\*, <https://orcid.org/0000-0001-6998-2100>

<sup>2</sup>boyarkina82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1944-7008>

<sup>3</sup>olyagrash@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6140-4960>

<sup>4</sup>irikashtanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9875-3734>

<sup>5</sup>yuliaserskova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1076-7304>

**Аннотация.** Предлагаемая статья посвящена описанию конструктивистского подхода Льва Семеновича Выготского в свете обучения иностранным языкам в школе с использованием метода проектов. Сочетание двух этих форматов создает для учащихся такие условия, в которых приобретение новых знаний, умений и навыков происходит максимально естественно, но при этом сохраняется контроль со стороны наставника в лице учителя. Результаты исследования показывают, что применение системы Л. С. Выготского через проектное обучение способствует эффективному приобретению учащимися нового учебного и коммуникативного опыта, в дальнейшем необходимого не только для решения учебных задач, но и для преодоления сложностей, возникающих за рамками учебного процесса.

**Ключевые слова:** проектное обучение, конструктивизм, проект, компетенция, навык

**Благодарности:** исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Использование современных технологий при обучении иноязычному говорению».

**Для цитирования:** Давыдова Е. А., Бояркина Л. М., Аграшева О. Е., Каштанова И. И., Серскова Ю. А. Реализация конструктивистского подхода Л. С. Выготского в процессе проектного обучения // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 33–37. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_33](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_33).

## PEDAGOGY

Original article

### Implementation of the constructivist approach of L. S. Vygotsky in the process of project-based learning

Elena A. Davydova<sup>1\*</sup>, Lyudmila M. Boyarkina<sup>2</sup>, Olga E. Agrasheva<sup>3</sup>, Irina I. Kashtanova<sup>4</sup>, Yulia A. Serskova<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4,5</sup>Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

<sup>1</sup>davgrey@mail.ru\*, <https://orcid.org/0000-0001-6998-2100>

<sup>2</sup>boyarkina82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1944-7008>

<sup>3</sup>olyagrash@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6140-4960>

<sup>4</sup>irikashtanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9875-3734>

<sup>5</sup>yuliaserskova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1076-7304>

**Abstract.** The article deals with the description of constructivist approach of Lev Semenovich Vygotsky that is implemented at school in foreign language teaching through educational projects. The combination of these two educational concepts creates conditions for the students when they obtain new knowledge and skills as naturally, as it possible, with the tutor's control from the side of the teacher existing at the same time. The results of the research show that the implementation of Vygotsky theory through project-based learning helps students to obtain new academic and communicative experience, which in the long run is necessary not only to solve educational tasks, but also to overcome difficulties outside the educational process.

**Keywords:** project-based learning, constructivism, project, competence, skill

**Acknowledgements:** the research was carried out within the framework of a grant for research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “The use of modern technologies in teaching foreign language speaking”.

**For citation:** Davydova E. A., Boyarkina L. M., Agrasheva O. E., Kashtanova I. I., Serskova Yu. A. Implementation of the constructivist approach of L. S. Vygotsky in the process of project-based learning. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):33-37. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_33](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_33).

## Введение

Важнейшим аспектом человеческой жизни является образование, которое позволяет развивать личностный потенциал. Однако для эффективного образовательного процесса необходимы определенные методы, которые не только сделают процесс обучения увлекательным, но и предоставят возможность проявить свои способности и активно участвовать в учебной деятельности. Для достижения данной цели обучение должно быть непрерывным, осуществляться систематически и планомерно, а учителя в этом процессе должны адаптироваться к личностным особенностям развития учащихся [1]. Кроме того, учителя должны понимать, как учащиеся мыслят, замечать и анализировать темп их прогресса или же его отсутствие.

Обучение – это деятельность, организованная учителем таким образом, чтобы у учащихся были сформированы определенные компетенции и ценности. Для этого урок должен быть удачно структурирован, следовательно, необходимо грамотно выстроить такие этапы, как планирование, реализация и оценка учебно-методической деятельности (УМД). Роль учителя в преподавательской деятельности заключается в том, чтобы мотивировать, направлять учащихся и предоставлять им возможности для достижения ожидаемых целей обучения. Таким образом, учителя должны применять интегрированное обучение с использованием теории, соответствующей особенностям учащихся.

## Обзор литературы

Одной из актуальных на сегодняшний день теорий обучения является конструктивистская. В изучении построения процесса обучения конструктивизм отталкивается от того, как мы понимаем мир [2].

Конструктивизм – это «подход к обучению, основанный на предпосылке, что познание является результатом мысленного конструирования» [3]. В соответствии с идеями конструктивизма на процесс обучения влияет контекст, в рамках которого преподносятся идеи, а также убеждения и установки учащихся. Б. Р. Аравинд называет конструктивизм теорией обучения, основанной на психологии, которая объясняет, как люди могут приобретать знания и обучаться. Данная теория обучения помогает учащимся накапливать новые знания, которые накладываются на предыдущие [4].

Одним из основателей конструктивизма является швейцарский психолог Жан Пиаже, а в отечественной науке его взгляды развил Л. С. Выготский, считавший, что обучение – это в первую очередь социальный процесс, который реализуется при взаимодействии с сообществом

и культурой [5; 6], поэтому его теорию называют социальным конструктивизмом. Конструктивизм Л. С. Выготского предполагает, что знания создаются индивидами совместно в различных обстоятельствах. Согласно принципам конструктивистской теории Л. С. Выготского, улучшение обучаемости, памяти и логического мышления строится за счет коррекции психических функций.

## Материалы и методы

При написании научной статьи используются различные методы педагогического исследования. В своей работе мы оперируем теоретическими методами. Например, анализом и исследованием специальной литературы: педагогической, методической, учебной. Также сюда входят обработка, классификация и правильная интерпретация собранной информации.

## Результаты исследования

Автор конструктивистской теории обучения Л. С. Выготский отмечает важность социального воздействия в процессе обучения. Обучение реализуется на уровне, достигаемом при вовлечении в социальное поведение; особое значение приобретает учебная среда, в которой есть место для различных точек зрения; знания, как и другие виды деятельности, формируются на опыте [5; 6].

Одной из моделей обучения, которая предоставляет учащимся возможности лучшего усвоения знания, является конструктивистская модель, основанная на проектах.

Проектное обучение – это метод, при котором учителя имеют возможность управлять системой обучения, создавая продукт в процессе аудиторного обучения [7].

Как показал анализ материала, обучение на основе проектов с использованием теории конструктивизма Л. С. Выготского проходит в три этапа: планирование, реализация и оценка. При этом применение проектного обучения в соответствии с конструктивистской парадигмой Л. С. Выготского может помочь учителям актуализировать педагогические и профессиональные компетенции. Педагогическая компетентность состоит из комплекса навыков, связанных с взаимодействием между преподавателями и учащимися в классе. Помимо этого, педагогическая компетентность включает в себя способность преподавателя презентовать различные материалы и объяснять их содержание, грамотно применять методы обучения, руководить классом и проводить аттестацию. Профессиональная компетентность – это умение, направленное на всестороннее, доскональное изучение предмета.

Первоначальное планирование направлено на

## Этапы планирования обучения с использованием проекта

Этап	Деятельность
Начальный	1) проведение викторины или анкеты для оценивания способности учащихся и стимулирования их вовлеченности в процесс обучения определенному виду деятельности; 2) определение целей обучения, охватывающих когнитивные, аффективные и психомоторные аспекты; 3) определение темы для обсуждения, соответствующей реальному контексту и изучаемому материалу; 4) формирование команды, которая предполагает групповую работу, и распределение четких ролей между каждым членом команды
Разработка плана проекта	1) планирование проектной деятельности с учетом ролей преподавателя и учащихся; 2) определение круга ключевых мероприятий; 3) интеграция различных предметов для поиска инструментов, материалов и справочников, которые могут быть использованы для завершения проекта
Составление графика	1) составление графика завершения проекта; 2) помощь учащимся в соблюдении обозначенных сроков
Наблюдение за учащимися и ходом выполнения проекта	1) мониторинг деятельности учащихся на протяжении выполнения проекта; 2) оказание помощи учащимся на каждом этапе, из позиции наставника
Оценка результата	1) оценка прогресса каждого учащегося; 2) предоставление обратной связи об уровне понимания, достигнутого учащимися; 3) разработка стратегии для следующего этапа обучения

то, чтобы проект соответствовал желаемым учебным целям и предоставлял учащимся опыт. В образовательном процессе учителя могут использовать различные вспомогательные инструменты, которые поддерживают проектное обучение в соответствии с конструктивистским подходом Л. С. Выготского. Данный вид деятельности осуществляется с использованием этапов, представленных в таблице 1.

Решающее значение для оценки соответствия выбранной модели обучения имеет разработанный план урока. Учитель должен тщательно продумать и проработать различные варианты решения потенциальных проблем, которые могут помешать проектной учебной деятельности. В рамках проектного обучения учащиеся активно изучают конкретную тему и углубляют свои знания посредством исследовательского подхода к решению реальных проблем и актуальных вопросов.

Проектное обучение в рамках конструктивистской теории Л. С. Выготского представляется рабочей моделью для внедрения в учебный процесс, способной обеспечить достаточный учебный опыт в рамках школьного обучения. Конструктивистский подход предполагает экспериментальное обучение, при котором человек адаптируется посредством конкретного опыта (главным образом кооперация и дискуссии с одноклассниками), что в дальнейшем порождает новые идеи и концепции.

Основные приоритеты конструктивистского обучения включают:

- обучение с учетом конкретного контекста;
  - акцент на сам процесс обучения;
  - обучение в социальной среде посредством обмена опытом;
  - обучение, направленное на накопление опыта [8].
- Процесс обучения в рамках проектной мето-

дики включает в себя интеграцию уже полученных знаний и навыков самостоятельного исследования. Проектный подход к обучению показывает учащимся, что новые знания можно получить не только от преподавателя, но и в процессе самостоятельного обучения. Сотрудничество учащихся в группе формирует социальное взаимодействие и навыки принятия решений при решении проблем.

В ходе учебной деятельности материалы, знания и концепции, которые должны быть поняты учащимися, интегрируются в деятельность и опыт. Навыки, приобретенные в ходе реализации проекта, включают:

- способность находить и организовывать информацию из доступных источников;
- способность приспосабливаться друг к другу во время работы в группах;
- осмысление форматов процесса взаимодействия и их дальнейшее применение в похожих ситуациях;
- использование существующих технологий для работы над проектами и их завершением.

Реализация проектов в учебной деятельности может способствовать развитию у учащихся самостоятельности и ответственности. Изначально стеснительные учащиеся начинают взаимодействовать с товарищами по группе, обмениваясь идеями. Это способствует формированию навыков межличностного общения, которые необходимы учащимся для существования в социуме. В ходе реализации проекта учащиеся развивают навыки критического мышления, стараются самостоятельно решать возникающие проблемы.

Учителям же необходимо проводить еженедельный мониторинг проделанной работы. При этом учителя отслеживают следующие процессы:

понимание учащимися научных концепций, разработанных в рамках проекта, и их соответствие реальным ситуациям;

активное вовлечение (оценка степени вовлеченности учащихся в обучение);

навыки критического мышления;

сотрудничество и социальное взаимодействие, предполагающее навыки учащихся генерировать идеи, коллективно решать проблемы и поддерживать друг друга;

роль учителя как проводника, означающая способность учителя поддерживать развитие учащихся в соответствии с концепцией Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития;

результаты проекта, означающие обзор конечного продукта;

рефлексия, заключающаяся в осмыслении учащимися процесса обучения, связанного с проблемами, успехами и приобретенными знаниями [9].

Оценка выступает в качестве рефлексивного инструмента, позволяющего оценить как успехи учащихся во время презентации, так и успех проекта в целом. После завершения проекта учитель представляет обратную связь. Оценивание при проектном обучении, основанном на конструктивистском подходе Л. С. Выготского, требует глубокого понимания особенностей социального взаимодействия, когнитивных функций, развития и формирования знаний учащихся.

Внедрение проектного обучения обладает преимуществами как в отношении учителей, так и в отношении учащихся, а именно:

формирование фундаментальных навыков – способствует развитию таких важных навыков, как критическое мышление, принятие решений, креативность и самоуправление;

повышение мотивации – повышает мотивацию к изучению предмета, поскольку ученики активно участвуют в процессе обучения и получают оценку за свои достижения;

поощрение сотрудничества – способствует групповому взаимодействию для решения проблем и завершения проектов, помогая учащимся развивать навыки совместной работы;

улучшение концептуального понимания – улучшает понимание учащимися научных концепций по мере того, как они получают представление о них на основе опыта и получения знаний;

интеграция – легко интегрируется в учебную программу, не требуя дополнительных усилий по внедрению;

применение в различных классах – демонстрирует эффективность в улучшении понимания и развитии навыков.

### **Обсуждение и заключения**

Л. С. Выготский подчеркивает, что знания формируются в процессе получения учащимися определенного опыта. Этот метод развивает когнитивные способности, навыки сотрудничества и более эффективное вовлечение студентов в образование. Применение проектного обучения, основанного на конструктивистской теории Л. С. Выготского, доказывает свою эффективность в улучшении по-

нимания учащимися способности решать проблемы, развивает креативность, независимость, ответственность и критическое мышление.

В соответствии с конструктивистской парадигмой Л. С. Выготский подчеркивает важность совместного обучения, уменьшения различий между учащимися и сосредоточения внимания на процессе решения проблем, а не только на конечных результатах. Он уверен, что знания не являются чем-то внешним по отношению к разуму, не абсолютны, и конструируются на основе опыта. Это согласуется с эволюцией образования, в котором особое внимание уделяется обучению, ориентированному на получение знаний и развитие самостоятельности учащихся.

Фундаментальные положения и принципы конструктивистского взгляда Л. С. Выготского на обучение: 1) обучение – это активный процесс; 2) обучение – это адаптивный процесс.

### **Список источников**

1. Иванова О. Г., Замятина О. М. Актуализация личностного потенциала педагога системы общего образования в процессе развития профессиональных компетенций // *Гуманитарные науки и образование*. 2024. Т. 15, № 2 (58). С. 57–64. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2024\\_15\\_02\\_57](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_02_57).

2. Msonde S. E. Revisiting the Idea of Learner-Centered Pedagogy: The Theoretical Perspective // *Journal of Education*. 2023. Vol. 2. Pp. 468–478.

3. Plummer L., Lesley S., Cornforth E., Gore Sh. Teaching Psychomotor Skills in a Virtual Environment: An Educational Case Study // *Education Sciences*. 2021. Vol 11, No. 9. <https://doi.org/10.3390/educsci11090537>.

4. Aravind B. R., Bhuvanewari G. Utilizing Blogs on ESL Learners' Vocabulary Learning through Social Constructivist Theory: A Descriptive Study // *MethodsX* 10. 2022. Vol. 10. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2022.101970>.

5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 480 с.

6. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Эксмо, 2004. 512 с.

7. Жданько А. П., Зайцев А. А. Метод проектов как дидактическая технология развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов // *Гуманитарные науки и образование*. 2023. Т. 14, № 2 (54). С. 46–50. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2023\\_14\\_02\\_26](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_26).

8. Mattar J. Constructivism and Connectivism in Education Technology: Active, Situated, Authentic, Experiential, and Anchored Learning // *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 2018. Vol. 21, No. 2. P. 201–217.

9. Fuada B. I., Linuwih S. Penerapan Model Pembelajaran Problem Based Learning Berbasis Konstruktivisme Untuk Meningkatkan Pemahaman Konsep Siswa Kelas VII // *Unnes Physics Education Journal*. 2014. Vol. 1. P. 11–15.

### **References**

1. Ivanova O. G., Zamyatina O. M. Actualization of the personal potential of a teacher of the general education system in the process of developing professional

competencies. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2024; 15(2-58):57-64. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2024\\_15\\_02\\_57](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_02_57). (in Russ.)

2. Msonde S. E. Revisiting the Idea of Learner-Centred Pedagogy: The Theoretical Perspective. *Journal of Education*. 2023; 2:468-478.

3. Plummer L., Lesley S., Cornforth E., Gore Sh. Teaching Psychomotor Skills in a Virtual Environment: An Educational Case Study. *Education Sciences*. 2021; 11(9). <https://doi.org/10.3390/educsci11090537>.

4. Aravind B. R., Bhuvanewari G. Utilizing Blogs on ESL Learners' Vocabulary Learning through Social Constructivist Theory: A Descriptive Study. *MethodsX* 10. 2022; 10. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2022.101970>.

5. Vygotsky L. S. Pedagogical psychology. Moscow, Pedagogy, 1991. 480 p. (In Russ.)

6. Vygotsky L. S. Psychology of child development. Moscow, Eksmo, 2004. 512 p. (In Russ.)

7. Zhdanko A. P., Zaitsev A. A. The project method as a didactic technology for the development of students' foreign language communicative competence. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2023; 14(2-54):46-50. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2023\\_14\\_02\\_26](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_26).

8. Mattar J. Constructivism and Connectivism in Education Technology: Active, Situated, Authentic, Experiential, and Anchored Learning. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 2018; 21(2):201-217.

9. Fuada B. I., Linuwih S. Penerapan Model Pembelajaran Problem Based Learning Berbasis Konstruktivisme Untuk Meningkatkan Pemahaman Konsep Siswa Kelas VII. *Unnes Physics Education Journal*. 2014;1:11-15.

#### **Информация об авторах:**

**Давыдова Е. А.** – доцент кафедры лингвистики и перевода, канд. филол. наук, доц.

**Бояркина Л. М.** – доцент кафедры лингвистики и перевода, канд. филол. наук, доц.

**Аграшева О. Е.** – преподаватель кафедры лингвистики и перевода.

**Каштанова И. И.** – зав. кафедрой кафедры лингвистики и перевода, канд. филол. наук, доц.

**Серскова Ю. А.** – магистрант 2-го года обучения факультета иностранных языков.

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

#### **Information about the authors:**

**Davydova E. A.** – Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

**Boyarkina L. M.** – Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

**Agrasheva O. E.** – Lecturer of the Department of Linguistics and Translation.

**Kashtanova I. I.** – Head of the Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

**Serskova Yu. A.** – second-year Master's Student of the Faculty of Foreign Languages.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 08.11.2024; одобрена после рецензирования 18.11.2024; принята к публикации 20.11.2024.*

*The article was submitted 08.11.2024; approved after reviewing 18.11.2024; accepted for publication 20.11.2024.*

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья  
УДК 378.147.88  
doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_38

### Проектирование программы опытно-экспериментальной работы по формированию исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки посредством кейс-технологий

**Юлия Андреевна Демяшкина**

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, yudemyashkina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6185-2475>

**Аннотация.** В статье представлена разработка программы опытно-экспериментальной работы (ОЭР), посвященной формированию исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки посредством кейс-технологий. Основными методами исследования являются анализ и синтез научных идей по проблеме исследования, изучение педагогического опыта, сравнение, обобщение, наблюдение, моделирование. Описаны такие аспекты проектирования программы, как обоснование актуальности проведения ОЭР, ее теоретические основы, этапы, методы исследования, критерии и показатели эффективности, обеспечение надежности и валидности, ожидаемые результаты, риски реализации ОЭР и варианты их минимизации. Рассмотрены педагогические возможности кейс-технологий при организации исследовательской деятельности студентов. Более детально представлены диагностические методики, позволяющие выявить исходный и итоговый уровень исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки.

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность, проектирование, студенты, педагогические направления подготовки, кейс-технология, программа, опытно-экспериментальной работы

**Благодарности:** работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров («Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева).

**Для цитирования:** Демяшкина Ю. А. Проектирование программы опытно-экспериментальной работы по формированию исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки посредством кейс-технологий // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 38–44. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_38](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_38).

## PEDAGOGY

Original article

### Development of a program of experimental work on the formation of research competence of students in pedagogical fields of study through case technologies

**Yuliya A. Demyashkina**

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, yudemyashkina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6185-2475>

**Abstract.** The article presents the development of a program of experimental work (EW), dedicated to the formation of research competence of students in pedagogical fields of study through case technologies. The main research methods include analysis and synthesis of scientific ideas on the research problem, the study of pedagogical experience, comparison, generalization, observation, modeling. Such aspects of the program design as the justification of the relevance of the EW, its theoretical foundations, stages, research methods, performance criteria and indicators, ensuring reliability and validity, expected results, risks of implementing the EW and options for minimizing them are described. The pedagogical possibilities of case technologies in organization of students' research activities are considered. Diagnostic techniques are presented in more detail to identify the initial and final level of research competence of students in pedagogical fields of study.

**Keywords:** research competence, design, students, pedagogical fields of study, case technology, program, experimental work

**Acknowledgements:** the work was carried out within the framework of a grant for conducting research in

priority areas of scientific activity of partner universities (Bashkir State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University).

**For citation:** Demyashkina Yu. A. Development of a program of experimental work on the formation of research competence of students in pedagogical fields of study through case technologies. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2025; 16(3-63):38-44. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_38](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_38).

### Введение

Современное педагогическое образование ориентировано на реализацию компетентностного подхода, связанного с формированием личности педагога-исследователя, способного к организации активного познания, самостоятельного проработывания опыта, критического анализа имеющейся информации. В динамично меняющейся социально-экономической ситуации в России возрастают требования к подготовке выпускников педагогических направлений подготовки, среди которых – развитие способности к использованию исследовательского подхода в решении профессиональных задач. Формирование исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки предполагает подготовку будущего учителя, который в процессе решения профессиональных и творческих задач будет использовать научные методы. Владение навыками исследовательской деятельности способствует объединению науки и практики в образовательном процессе, внедрению инновационных методов преподавания.

Значимым фактором формирования исследовательской компетентности является теоретическая подготовка, которая заключается в совершенствовании знаний студентов в области методологии исследования. Эффективная деятельность педагога-практика предполагает умение грамотно планировать и проводить исследование, подбирать адекватные методы и реализовывать их, а также способность интерпретировать и описывать результаты исследования.

Если обратиться к нормативно-правовым актам, то Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 08.02.2021)) гласит: «программа бакалавриата должна устанавливать следующие универсальные компетенции: УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений»<sup>1</sup>. Эти положения

1 Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 15.08.2025); Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profiljami-podgotovki-125/> (дата обращения: 15.08.2025).

подтверждают необходимость формирования отдельных исследовательских умений и исследовательской компетентности как интегральной характеристики личности студента педагогических направлений подготовки в целом. Необходимость формирования исследовательской компетентности подтверждена также требованиями к формированию общепрофессиональных компетенций, таких как «ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний»<sup>2</sup>. Следовательно, требования к формированию исследовательской компетентности носят обязательный характер при подготовке педагога-практика, а проблема разработки диагностического инструментария исследовательской компетентности является одной из первоочередных задач при организации образовательного процесса со студентами педагогических направлений подготовки.

### Обзор литературы

Компетентностный подход довольно прочно устоялся в современной образовательной практике, что отмечается в научных трудах многих исследователей образования (О. В. Акулова, А. С. Белкин, А. Г. Бермус, В. А. Болотов, Н. В. Бордовская, В. Н. Введенский, А. А. Вербицкий, Е. С. Заир-Бек, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Е. А. Кошкина, В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, М. В. Рыжаков, В. В. Сериков, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.).

Анализ научной литературы показывает, что проблема формирования исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки находится в центре внимания многих исследователей. Сущность и содержание понятия «исследовательская компетентность студентов» раскрывается в работах А. М. Баялиной, А. С. Дударевой, О. В. Зданович, Г. А. Зикировой, В. И. Лях, Ю. В. Рындиной, В. С. Федотовой и других авторов. Вопросы, связанные с организацией педагогического исследования как фактора формирования исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки, рассматриваются в трудах В. В. Афанасьева, Л. В. Байбородовой, Л. А. Байковой, Е. В. Бурмистровой, В. И. Загвязинского, Е. В. Иванова, Г. И. Колесниковой, А. В. Коржуева, М. В. Крулехт, П. И. Образцова, А. П. Чернявской, А. И. Савенкова, Л. Д. Стариковой, Т. И. Шукшиной и др. Педагогические условия формирования исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки представлены в работах Э. Д. Алисултановой, Т. В. Боровиковой, Н. В. Веденевой, Т. Г. Везирова, А. А. Губайдуллина, Л. П. Качаловой, Н. В. Ковалевой, И. А. Коваленко, В. А. Константинова, Л. М. Куликовой, С. Н. Лука

2 Там же.

шенко, Е. В. Молчановой, Е. В. Набиевой, Л. А. Никитиной, С. Н. Панариной, Л. Н. Румянцевой, В. Л. Шапошниковой, К. А. Яблонского и других. Методологические подходы к формированию исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки рассмотрены в трудах Л. Ш. Абдуловой, Н. И. Асташиной, А. С. Барвинок, Д. А. Сигида, А. М. Таникуловой и др. Критерии, уровни и показатели сформированности исследовательской компетентности студентов изучены М. Д. Акбаевой, А. А. Германовой, А. Е. Карасевой, А. Н. Кузнецова, О. М. Степанченко, М. А. Федоровой, Т. Л. Шапошниковой и др. Возможности диагностики сформированности исследовательской компетентности студентов вуза представлены в работах Е. Б. Павловой, О. П. Матвеева, О. С. Андреевой, О. А. Селивановой, И. В. Васильевой, Н. А. Аксёновой, В. К. Тагирова, Е. А. Семина и других авторов. Различные аспекты и особенности процесса формирования исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки проанализированы Л. В. Ведерниковой, Ю. С. Димитрюк, Ю. В. Рындиной, И. Л. Савостьяновой, Н. А. Федотовой и др. Средства и методы формирования исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки отражены в исследованиях Е. Ю. Ждановой, Л. И. Миназовой, И. В. Черняевой, Е. М. Шнейдер. Возможности применения кейс-технологий в работе со студентами представлены в работах Н. Л. Багнавец, М. Т. Бекоева, Д. И. Бузаковой, С. Н. Горшениной, М. В. Григорьевой, О. Н. Игна, Н. В. Ипполитовой, О. М. Коломиец, О. В. Кульчейко, А. С. Максимова, Л. М. Мануйловой, Н. Г. Молодцовой, И. А. Неясовой, С. А. Опариной, Ю. А. Прыткова, К. Б. Семеновой, О. В. Сорокиной, О. Г. Смоляниновой, М. А. Федоровой, М. А. Цаликовой Ч. Чжоу и др. Кейс-технологии применительно к формированию исследовательских компетенций студентов рассмотрены в трудах С. Б. Барашкиной, Г. М. Гаджикурбановой, Ю. В. Макаренко, Н. С. Самыловой, О. Д. Федотовой, В. М. Юлковой и др.

При рассмотрении данной проблемы нами специально изучены научно-методические работы, в которых описывается разработанный и апробированный диагностический инструментарий для определения уровня исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки: Опросник по оценке мотивации достижения Л. А. Казанцевой [1], диагностика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной [2], тест на уровень исследовательской компетентности студента – будущего учителя (модификация теста С. А. Мишина) [3], тест «Владение системой знаний об исследовательской деятельности» [4], адаптированная анкета самооценки сформированности исследовательской компетентности студентов [5]. Были использованы также авторская кейс-диагностика технологического компонента исследовательской компетентности «Планирование педагогического исследования», авторская кейс-диагностика процессуального компонента исследовательской компетентности «Ис-

следование в действии».

### **Материалы и методы**

Согласно целям и задачам, методами исследования при проектировании программы опытно-экспериментальной работы (ОЭР) по формированию исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки являются анализ и синтез научных идей по проблеме исследования, изучение педагогического опыта, сравнение, обобщение, наблюдение, моделирование.

На констатирующем этапе ОЭР планируется выявить исходный уровень сформированности компонентов исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки. Основными методами исследования станут анализ и синтез, наблюдение, тестирование, беседа, анкетирование, сравнение, статическая обработка данных, подбор диагностического инструментария на основании декомпозиции структурных компонентов исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки.

В ходе формирующего этапа планируется проведение работы по апробации разработанных педагогических условий формирования исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки посредством кейс-технологий. Основные методы проектирования программы – опытная работа, педагогический эксперимент, наблюдение, тестирование, экспертная оценка.

На контрольном этапе планируется повторное использование диагностических процедур констатирующего этапа для выяснения динамики сформированности исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки. Планируется проведение обработки и анализа данных, полученных в ходе экспериментальной работы, которые будут сопоставлены с целью и задачами исследования. Будет описан ход опытно-экспериментальной работы, разработаны методические рекомендации для педагогов по формированию исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки.

### **Результаты исследования**

В современных условиях студентам педагогических направлений подготовки необходимо владеть исследовательскими навыками, уметь работать в контексте профессионально-педагогических задач, интерпретировать результаты педагогического поиска и применять их на практике.

Считаем, что умение проанализировать ситуацию педагогической действительности, спроектировать алгоритм действий при проведении исследования, ставить исследовательские и организационные задачи может быть эффективно сформировано посредством кейс-технологий.

Как показывает анализ научно-педагогической литературы и педагогической практики, кейс-технологии обладают значимым потенциалом при формировании исследовательской компетентности студентов. Их внедрение в образовательную практику способствует «развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать опти-

мальный вариант и составлять план его осуществления» [6, с. 240]. Вместе с этим остается недостаточной методологическая и методическая проработка заданий с использованием кейс-технологий, что затрудняет их применение при организации исследовательской деятельности. Кейсы, предлагаемые студентам, нередко содержат недостаточно информации для решения описанных педагогических ситуаций, а также не содержат инструменты их решения.

Нами был проведен опрос среди студентов Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) о применении кейс-технологии на занятиях в вузе. На вопрос «В каких форматах Вы хотели бы выполнять кейс-задания на занятиях в вузе?» 46,2 % опрошенных ответили – «в формате аудиторной работы по специальным дисциплинам», 27,5 % – «в формате внеучебной работы», 22,3 % – «в рамках отдельных заданий по дисциплинам», 5,2 % – «не хотели бы выполнять кейс-задания». Можно сделать вывод о том, что кейс-технология является востребованной среди студентов в рамках организации учебной и внеучебной работы. Рассматривая трудности, с которыми сталкиваются студенты при выполнении кейс-заданий, 38,9 % опрошенных отметили, что им бывает недостаточно времени на решение кейсов; 23,3 % подчеркнули, что не всегда достаточно ресурсов, которые предоставляют преподаватели для решения кейс-задания в плане содержательного «погружения» в проблему; 26,1 % считают не всегда достаточно понятным алгоритм решения кейса и требования к формам представления ответа на задание. Решение этих проблем требует от преподавателей более детальной разработки кейс-заданий: подбора необходимого содержательного наполнения кейса, инструкций и регламентов к выполнению заданий, шаблонов представления результатов, прозрачных критериев оценки ответов, представленных студентами.

В основу проектирования программы опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки с помощью кейс-технологий, были положены следующие принципы: целеполагания, управляемости экспериментом, воспроизводимости, корректности, валидности, доказательности, соблюдения этических норм и правил.

Поскольку опытно-экспериментальная работа представляет собой детальный план реализации практической части диссертационного исследования, программа включает следующие разделы:

1. Обоснование необходимости проведения ОЭР, где показана актуальность работы: противоречия, цель, предмет, гипотеза, задачи, детализирующие шаги для достижения цели.

2. Теоретические основы ОЭР, представленные основными теоретическими положениями, гипотезой, концепциями, разработанными педагогическими условиями, методиками, технологиями, программами, курсами и другими аспектами, которые будут проверяться в процессе работы.

3. Организация и этапы ОЭР, отражающие очередность выполнения задач, указание сроков каждого этапа, характеристику базы проведения опытно-экспериментальной работы, обоснование репрезентативности выборки, обозначение контрольной и экспериментальной групп;

4. Методы исследования, используемые в ОЭР.

5. Критерии и показатели эффективности ОЭР.

6. Обеспечение надежности и валидности ОЭР.

7. Ожидаемые результаты ОЭР и их оценка.

8. Риски реализации ОЭР и варианты их минимизации.

Рассмотрим более детально разделы программы ОЭР.

Выявленный потенциал кейс-технологий позволяет предположить, что существует объективная необходимость организации опытно-экспериментальной работы, ориентированной на установление наиболее благоприятных педагогических условий, которые помогут в осуществлении правильно выстроенного процесса формирования исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки.

Цель опытно-экспериментальной работы – апробация теоретически обоснованных педагогических условий, положительно влияющих на формирование исследовательской компетентности студентов педагогического направления подготовки посредством кейс-технологий.

Гипотеза базируется на идее, что формирование исследовательской компетентности студентов педагогического направления подготовки приобретет эффективность в том случае, когда производится апробация педагогических условий, содержащих внедрение кейс-технологий в формирование исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки.

Согласно выбранной цели, автором сформулированы задачи опытно-экспериментальной работы: 1) сгенерировать диагностические методики для определения степени сформированности исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки; 2) определить исходный уровень сформированности исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки; 3) апробировать педагогические условия, ориентированные на формирование исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки посредством кейс-технологий; 4) определить итоговый уровень сформированности исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки; 5) сравнить итоги констатирующего и контрольного этапов; 6) сформулировать выводы.

ОЭР будет проведена в МГПУ со студентами, обучающимися по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Участниками ОЭР станут студенты 3-го курса (свыше 200 человек), изучающие в рамках учебного плана дисциплину «Основы научно-исследовательской деятельности» и состоящие в научно-исследовательских объединениях при кафе-

драх вуза. Они будут представлять контрольную и экспериментальную группы. В ОЭР также будут задействованы в качестве экспертов преподаватели кафедр и студенты старших курсов.

Для достижения ожидаемых результатов планируется провести опытно-экспериментальную работу в несколько этапов: 1) констатирующий; 2) формирующий; 3) контрольный.

Цель констатирующего этапа заключается в выявлении исходного уровня сформированности исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки посредством кейс-технологии. Чтобы ее достичь, решается несколько задач посредством эмпирических методов, методов статистической и математической обработки данных:

- подбор критериально-диагностического инструментария для определения исходного уровня исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки;

- разработка критериально-уровневого аппарата изучения уровня сформированности исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки;

- создание экспериментальной и контрольной групп;

- проектирование и внедрение исследовательских кейсов для проведения констатирующего этапа эксперимента;

- первичная апробация разработанного диагностического инструментария в экспериментальной группе;

- обобщение материалов констатирующего этапа эксперимента.

В ходе опытно-экспериментальной работы автором будут использованы диагностические методики, соответствующие выделенным компонентам и критериям формирования исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки, а именно: мотивационный, когнитивный, технологический, процессуальный, рефлексивный.

Исходя из этого в перечень методик автором включены следующие: Опросник по оценке мотивации достижения [1], построенный на выявлении предпочтений студентов в учебной деятельности, характере их действий при возникновении различных учебных ситуаций; диагностика «Мотивация обучения в вузе» [2], имеющая целью выявление приоритетов студентов в учебной деятельности по различным аспектам обучения; тест на уровень исследовательской компетентности студента – будущего учителя [3], направленный на получение сводной, комплексной оценки компетентности учителя-исследователя независимо от других аспектов педагогической деятельности; тест «Владение системой знаний об исследовательской деятельности» [4], направленный на выявление методологических знаний студентов педагогических направлений подготовки в области проведения научного исследования, содержит вопросы на выбор одного правильного ответа, тесты с открытыми вопросами на знание понятийного аппарата исследовательской

деятельности, вопросы на анализ, сравнение, классификацию понятий; авторская кейс-диагностика технологического компонента исследовательской компетентности «Планирование педагогического исследования», предполагающая выполнение студентами заданий по анализу ситуационного материала и планированию исследования на его основе; авторская кейс диагностика процессуального компонента исследовательской компетентности «Исследование в действии», содержащая задания на работу студентов с источниками по теме исследования, формулирование методологического аппарата исследования; адаптированная анкета самооценки сформированности исследовательской компетентности студентов [5], направленная на самоанализ исследовательской деятельности студентов педагогических направлений подготовки.

Выявленный исходный уровень сформированности исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки и его характеристика будут положены в основу реализации следующего, констатирующего, этапа работы.

Цель, которая ставится перед формирующим этапом ОЭР, заключается в том, чтобы провести апробацию педагогических условий формирования исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки посредством кейс-технологий:

- интеграция в учебную деятельность программы исследовательского практикума «От студента – до педагога-исследователя», разработанного для формирования теоретических основ исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки и включающего в себя семинары, дискуссии, практические упражнения, направленные на развитие методологической грамотности студентов;

- включение студентов педагогических направлений подготовки во внеучебную деятельность в рамках работы научных студенческих объединений при кафедрах вуза (научно-исследовательские, проектно-исследовательские, проблемные группы, научно-исследовательские кружки, творческие и исследовательские лаборатории, дискуссионные клубы, мастерские), способствующие восприятию студентами опыта исследовательской работы от преподавателей под их руководством [7];

- вовлечение студентов педагогических направлений подготовки в пространство студенческого научного общества, сформированного на базе вуза и предполагающего использование ресурсов университета для проведения научно-просветительских, научно-практических и научно-организаторских мероприятий, повышающих мотивацию студентов к участию в исследовательской деятельности [8];

- включение студентов педагогических направлений подготовки в программу тьюторского сопровождения первокурсников, где они становятся активными субъектами исследовательской деятельности и сопровождают студентов первого курса в качестве младших кураторов в студенческих научно-исследовательских группах [9];

– участие студентов педагогических направлений подготовки в конкурсах научно-исследовательских работ, научно-практических конференциях, семинарах с целью совершенствования умений и навыков самостоятельной исследовательской работы.

Реализация данного этапа предполагает использование методов педагогического эксперимента, экспертной оценки, ранжирование и шкалирование.

На контрольном этапе, целью которого является выявление эффективности апробированных педагогических условий, требуется с помощью подобранного автором диагностического инструментария сравнить показатели по всем критериям сформированности исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки. Таким образом, на данном этапе необходимо решить следующие задачи посредством эмпирических методов и методов статистической и математической обработки данных:

– проследить динамику и осуществить мониторинг формирования исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки с использованием кейс-технологии;

– провести сравнительный анализ полученных в экспериментальной и контрольной группах результатов об эффективности педагогических условий формирования исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки с использованием кейс-технологии;

– обобщить материалы исследования, сформулировать выводы.

Предполагается, что в результате реализации данного этапа ОЭР будет установлена эффективность педагогических условий, способствующих повышению уровня сформированности исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки посредством кейс-технологий.

В разделе «Методы исследования, используемые в ОЭР» описаны методы исследования, которые используются для сбора информации на каждом из этапов (анкетирование, опрос, тестирование, интервью, педагогический эксперимент, экспертная оценка и др.), а также описываются методы обработки данных, в частности – методы математической статистики (критерий Пирсона  $\chi^2$ , корреляционный анализ и т. д.) и программное обеспечение, которое будет использоваться для обработки данных (Excel).

В рамках раздела «Критерии и показатели эффективности ОЭР» отражены критерии, по которым оценивается эффективность внедрения разработанных продуктов, в нашем случае – педагогических условий, а также обозначаются показатели для измерения значений по каждому критерию и способы измерения этих показателей. С целью комплексной оценки сформированности исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки определены следующие критерии: мотивационно-ценностный, знаниевый, прогностический, операционно-деятельностный, оценочно-

результативный. Показатели выделенных критериев отражают степень сформированности структурных компонентов исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки.

Надежность и валидность ОЭР определена содержанием мер и процедур, обеспечивающих схожесть результатов при их повторном применении в сопоставимых условиях, а также соотносении результатов исследования с изучаемой характеристикой искомой компетентности.

В разделе «Ожидаемые результаты ОЭР и их оценка» формулируется, насколько успешно будут реализованы поставленные цели и задачи в рамках реализации ОЭР, выявлены возможности их применения в дальнейшей практической деятельности при организации работы со студентами.

Риски применения кейс-технологий при формировании исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки и варианты их минимизации предусматривают возможные трудности по организации данной работы (психолого-педагогические, ресурсные, организационные, материально-технические и др.) и описывают варианты их преодоления. В числе рисков отмечены те, что могут зависеть как от преподавателя, так и от студентов. Выделены организационные (недостаточная методологическая и методическая проработка кейсов и т. д.), мотивационные (отсутствие у студентов желания решать кейс-задания в связи с их большим объемом, недостаточный запрос от преподавателей разрабатывать кейсы в связи с временными и интеллектуальными трудозатратами и т. д.), ресурсные (недостаточное представление педагогов об особенностях будущей профессиональной деятельности студентов и т. д.).

#### **Обсуждение и заключения**

В результате выполненного исследования резюмируем, что создание программы ОЭР по формированию компетентности студентов педагогического направления подготовки с помощью кейс-технологий является своевременным и значимым решением. Проведение опытно-экспериментальной работы позволяет не только оценить эффективность применения кейс-технологий в работе со студентами, но и разработать новые подходы к обучению, направленные на развитие профессиональных и личностных качеств студентов педагогических направлений подготовки.

В соответствии с особенностями процесса формирования исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки планируется проводить опытно-экспериментальную работу в несколько этапов. Такой подход позволит выявить мотивы и стимулы, влияющие на формирование исследовательской компетентности студентов, апробировать спроектированные педагогические условия, оценить эффективность внедрения кейс-технологий при формировании исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки и сделать соответствующие выводы. С целью определения исходного и итогового уровня сформированности исследовательской компетентности студентов пе-

дагогических направлений подготовки в экспериментальной и контрольной группах подобран комплексный диагностический инструментарий.

#### Список источников

1. Коваленко И. А. Педагогические условия развития исследовательской компетентности студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук. Благовещенск, 2005. 217 с.

2. Никитина М. А. Кейс как средство обучения и контроля в условиях компетентностного образования в высшей школе : дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2014. 157 с.

3. Идиятов И. Э. Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе проблемного обучения : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2016. 200 с.

4. Лукашенко С. Н. Развитие исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневой подготовки специалистов : дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2012. 207 с.

5. Гаджикурбанова Г. М. Кейс-технологии в формировании научно-исследовательских компетенций будущего педагога профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2015. 214 с.

6. Никитина М. А. Повышение эффективности формирования профессиональной компетентности будущих управленцев посредством кейс-метода // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6 (43). С. 237–241.

7. Антонова М. В., Жуина Д. В., Шукшина Т. И. Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов (из опыта деятельности базовых кафедр Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева) // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 2 (100). С. 56–65. DOI 10.21510/18173292\_2023\_100\_2\_56\_65.

8. Подготовка педагога-исследователя в вузе: практико-ориентированный подход : монография / Л. Е. Бабушкина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина [и др.]. Саранск : Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, 2022. 152 с. ISBN 978-5-8156-1582-3.

9. Замкин П. В., Шукшина Т. И., Демяшкина Ю. А., Дудникова А. В. Результаты диагностики прикладных исследовательских компетенций у студентов педагогических направлений подготовки и педагогов общеобразовательных организаций // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 1(53). С. 26–33. DOI 10.51609/2079-3499\_2023\_14\_01\_26.

#### References

1. Kovalenko I. A. Pedagogical conditions for the development of students' research competence in the educational process of the university: dis. ... Cand. Ped. Sci. Blagoveshchensk, 2005. 217 p. (In Russ.)

2. Nikitina M. A. Case study as a means of teaching and control in the context of competence-based education in higher education: dis. ... Cad. Ped. Sci. Barnaul, 2014. 157 p. (In Russ.)

3. Idiatov I. E. Formation of students' research competence in the process of problem-based learning: dis. ... Cad. Ped. Sci. Kazan, 2016. 200 p. (In Russ.)

4. Lukashenko S. N. Development of research competence of university students in conditions of multilevel training of specialists: dis. ... Cad. Ped. Sci. Tyumen, 2012. 207 p. (In Russ.)

5. Gadzhikurbanova G. M. Case technologies in the formation of scientific and research competencies of the future teacher of professional education: dis. ... Cad. Ped. Sci. Makhachkala, 2015. 214 p. (In Russ.)

6. Nikitina M. A. Improving the effectiveness of the formation of professional competence of future managers through the case method. *Mir nauki, kulturni, obrazovaniya* = The World of Science, Culture, and Education. 2013; 6(43):237-241. (In Russ.)

7. Antonova M. V., Zhuina D. V., Shukshina T. I. Practice-oriented training of future teachers (from the experience of the basic departments of the Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseev). *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2023; 2(100):56-65. DOI 10.21510/18173292\_2023\_100\_2\_56\_65. (In Russ.)

8. Training of a research teacher at university: practice-oriented approach: monograph / L. E. Babushkina, I. B. Buyanova, S. N. Gorshenina [et al.]. Saransk, Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseev, 2022. 152 p. ISBN 978-5-8156-1582-3. (In Russ.)

9. Zamkin P. V., Shukshina T. I., Demyashkina Yu. A., Dudnikova A. V. The results of diagnostics of applied research competencies among students of pedagogical training areas and teachers of educational institutions. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):26-33. (In Russ.)

#### Информация об авторе:

Демяшкина Ю. А. – аспирант кафедры педагогики.

#### Information about the author:

Demyashkina Yu. A. – Postgraduate of the Department of Pedagogy.

Статья поступила в редакцию 02.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.

The article was submitted 02.06.2025, approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 376.1

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_45

### Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников

Светлана Евгеньевна Иневаткина<sup>1\*</sup>, Арина Андреевна Грошева<sup>2</sup>, Наталья Михайловна Макарова<sup>3</sup>, Залина Ильшатовна Сафина<sup>4</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

<sup>1</sup>svetlaj23@mail.ru\*, <https://orcid.org/0000-0002-0697-483X>

<sup>2</sup>grosheva.arisha@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-9865-0691>

<sup>3</sup>makarova2003n@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-8200-2766>

<sup>4</sup>zalinasafina042@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-5282-4341>

**Аннотация.** Цель работы: изучить уровень сформированности универсальных учебных регулятивных действий у младших школьников с задержкой психического развития и апробировать программу их формирования. Базой для исследования послужили образовательные организации и организации дополнительного образования. В рамках исследования изучен исходный уровень сформированности универсальных учебных регулятивных действий – уровень сформированности навыков самоорганизации и навыков самоконтроля. В качестве диагностического инструментария были взяты методики: «Оценка уровня сформированности учебной деятельности» (Г. В. Репкина, Е. В. Заика), «Островитянское письмо» по Д. Б. Эльконину, А. Б. Воронцову, «Изучение саморегуляции» (У. В. Ульенкова). Полученные результаты позволили спроектировать и реализовать формирующий эксперимент, в рамках которого была предложена программа, направленная на повышение уровня сформированности универсальных учебных регулятивных действий. Данные контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности программы, так как в процессе формирования указанных выше универсальных учебных регулятивных действий у младших школьников с задержкой психического развития наблюдалась положительная динамика, а именно значительно повысился уровень базовых логических действий соответственно и познавательных УУД.

**Ключевые слова:** внутренняя материнская позиция, младенческий и ранний возраст, психолого-педагогическое сопровождение

**Благодарности:** исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Научно-методические основы формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников в проектной деятельности».

**Для цитирования:** Иневаткина С. Е., Грошева А. А., Макарова Н. М., Сафина З. И. Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 45–49. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_45](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_45).

## PEDAGOGY

Original article

### Formation of regulatory universal educational actions in primary school students

Svetlana E. Inevatkina<sup>1\*</sup>, Arina A. Grosheva<sup>2</sup>, Natalia M. Makarova<sup>3</sup>, Zalina I. Safina<sup>4</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

<sup>1</sup>svetlaj23@mail.ru\*, <https://orcid.org/0000-0002-0697-483X>

<sup>2</sup>grosheva.arisha@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-9865-0691>

<sup>3</sup>makarova2003n@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-8200-2766>

<sup>4</sup>zalinasafina042@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-5282-4341>

**Abstract.** The aim of the work is to study the level of formation of universal educational regulatory actions in primary school students with mental retardation and to test a program for their formation. The bases for

the study included educational organizations and organizations of additional education. Within the framework of the study, the initial level of formation of universal educational regulatory actions was studied – the level of formation of self-organization skills and self-control skills. The following methods were used as diagnostic tools: “Assessment of the level of formation of educational activity” (by G. V. Repkina, E. V. Zaika), “Islander’s letter” by D. B. Elkonin, A. B. Vorontsov, “Study of self-regulation” (by U. V. Ulyenkova). The obtained results made it possible to design and implement a formative experiment, within the framework of which a program was proposed that aimed at increasing the level of formation of universal educational regulatory actions. The data from the control experiment indicate the effectiveness of the program, since in the process of forming the above-mentioned universal educational regulatory actions in primary school children with mental retardation, positive dynamics were observed, namely, the level of basic logical actions and cognitive universal educational actions has increased significantly.

**Keywords:** internal maternal position, infancy and early childhood, psychological and pedagogical support

**Acknowledgments:** the research was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Scientific and methodological foundations for the formation of universal educational regulatory actions of primary school students in project activities”.

**For citation:** Inevatkina S. E., Grosheva A. A., Makarova N. M., Safina Z. I. Formation of regulatory universal educational actions in primary school students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):45-49. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_45](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_45).

### Введение

Ключевыми факторами современной ситуации развития являются глобализация экономики, технический прогресс, высокая информатизация общества, личностно-ориентированный подход к обучению и развитие идей гуманизации. Все это определяет центральную линию образования – развитие личности обучающегося, обладающей рядом индивидуальных качеств и деятельностных позиций, которые позволяют продуктивно учиться. Современная переориентация системы образования возводит на новый уровень проблему формирования универсальных учебных действий, в том числе универсальных учебных регулятивных действий, которые включают в себя уровень сформированности навыков самоорганизации и навыков самоконтроля..

### Обзор литературы

В настоящее время все большее значение в системе образования придается эффективности учебной деятельности в плане реализации обучающимися общих умений учиться. Данная мысль находит подтверждение в работе О. А. Карабановой [1].

Универсальные учебные действия обеспечивают повышение качества образования путем усвоения содержания обучения на всех этапах и формирование психологических способностей обучающихся в соответствии с их возрастными особенностями.

С позиции И. Г. Моисеевой, регулятивные действия – это разновидность универсальных учебных действий, подразумевающих рефлексивные способы организации учебной деятельности. Результатом этого является ее организованность и результативность [2].

К универсальным учебным регулятивным действиям младших школьников относят навыки самоорганизации и навыки самоконтроля. В работах исследователей описываются требования, демонстрирующие регулятивные компетенции младшего школьника, необходимые для формирования этих навыков. К ним Н. А. Дубовская, О. В. Кузнецова,

Е. П. Позднякова относят следующие способности: целеполагание (способность принимать, ставить, сохранять цели в соответствии с ситуацией, удерживать цели, конкретизировать их); планирование последовательности действий (способность предвидеть, устанавливая причинно-следственные связи между собственными действиями и последствиями, умение действовать по плану, распределять время, соотносить действия с планом, вносить коррективы); прогнозирование (способность моделировать результат, необходимые затраты, возможные трудности и пути их решения); контроль (способность контролировать процесс и результаты своей деятельности, соотносить способы действия и его результаты); оценка (способность актуализировать оценочные критерии, оценивать причины успеха неудач); коррекция (способность определять пути устранения трудностей, вносить коррективы в план и в собственные действия в соответствии со сложившейся ситуацией); саморегуляция (способность различать трудности и субъективную готовность к их преодолению) [3–5].

Рассмотрим подробнее особенности формирования в младшем школьном возрасте навыков, определяющих такие регулятивные действия, как самоорганизация и самоконтроль. В работах отечественных исследователей (Л. В. Цой, И. Ю. Кулагина, Е. В. Чердынцева) отмечается, что младший школьный возраст, с одной стороны, является сензитивным для формирования и совершенствования навыков самоорганизации и самоконтроля, с другой стороны, наблюдаются сложности. Так, обучающиеся начальной школы имеют сформированную систему мировоззрения, ценностно-смысловые установки. Мотивы приобретают опосредованный характер и связываются со школьной деятельностью, с решением образовательных задач, но также наблюдается тенденция преобладания внешних мотивов над внутренними. Впоследствии данная особенность приводит к отсутствию достаточного самоконтроля в процессе выполнения учебных задач [6; 7]. Важно отметить, что в начале обучения

школьники недостаточно готовы к целеполаганию. Только начиная систематическое организованное обучение, они осознают намеченные педагогом цели. Выполняя учебные задания, школьник учится понимать цель, определять задачи, рассматривать свою активность как источник по их достижению. При этом только к окончанию начальной школы обучающиеся демонстрируют навык осознания ценности цели для себя и окружающих. На первых этапах обучения отмечается отсутствие действия планирования как целостной единицы деятельности. Е. Р. Алимova, Т. И. Печенкина, Е. В. Петров, К. М. Каримова, А. А. Денисова, выделили часто встречающиеся трудности планирования у младших школьников, а именно потерю существенных линий достижения цели; схематичность планирования; недооценку выполняемых действий; необдуманность системы обратной связи [8; 9]. Действие прогнозирования младшие школьники осваивают, обучаясь задавать вопросы и отвечать на них. Однако прогнозы составляются на короткий временной промежуток. Большинство выпускников начальной школы способны осуществлять прогнозирование, допуская некоторые ошибки. В связи с развитием внутреннего плана действий, усилением произвольности психических процессов отчетливо проявляется способность младших школьников к контролю. Н. В. Литвиненко [10] и М. А. Сурикова [11] отмечают, что практические действия контроля проводятся бессистемно, от случая к случаю. В младшем школьном возрасте оценочный компонент становится внутренним стимулом в учебно-познавательной деятельности ребенка. Самооценка и самоконтроль тесно связаны между собой. Уровень самооценки и самокоррекции на начальном этапе обучения гораздо ниже, чем в последующие периоды. Дальнейшее усиление произвольности психических процессов, развитие внутреннего плана действий и рефлексии в этом возрасте создают возможности для осуществления контрольно-оценочных и контрольно-корректирующих действий самими обучающимися. Школьники уже способны к осознанию себя и своих возможностей, достижений. При реализации поставленной цели младшие школьники самостоятельно исправляют собственные ошибки, что проявляется в изменении поведения, плана действий, средств достижения цели [12–14].

Таким образом, современные исследования, с одной стороны, свидетельствуют о наличии прогресса в освоении младшими школьниками навыков самоорганизации и самоконтроля, с другой стороны, отмечают недостаточный уровень сформированности универсальных учебных регулятивных действий у обучающихся указанной категории.

#### **Материалы и методы**

Цель исследования – изучить особенности формирования универсальных учебных регулятивных действий у младших школьников. Экспериментальное исследование было реализовано на базе образовательных организаций г.о. Саранск (МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углу-

бленным изучением отдельных предметов № 32», МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10» и Центров дополнительного образования).

С целью диагностики сформированности универсальных учебных регулятивных действий у участников эксперимента были использованы методики: «Оценка уровня сформированности учебной деятельности» (Г. В. Репкина, Е. В. Заика), «Островитянский письмо» по Д. Б. Эльконину, А. Б. Воронцову, «Изучение саморегуляции» (У. В. Ульянова).

#### **Результаты исследования**

Первая методика применялась с целью исследования действий целеполагания, оценки и контроля. По шкале «Целеполагание» очень высокий, высокий уровень и выше среднего не продемонстрировал никто из школьников. Средний уровень развития целеполагания показали 22,3 % учащихся, ниже среднего – 44,5 %, низкий – 33,3 %. Школьники не могли в полной степени выделить цель задания, трудно представляли пути к ее достижению, демонстрировали высокую отвлекаемость, хаотичность действий. По шкале «Контроль» уровень очень высокий, высокий, выше среднего не продемонстрировал никто из школьников. Средний уровень развития контроля у 11,1 % школьников, ниже среднего – у 55,6 %, низкий – у 33,3 %. Дети четко осознавали ошибочность своих действий, но не могли понять, какие шаги привели к ним, чаще действовали наугад. По шкале «Оценка» уровень очень высокий, высокий, выше среднего не продемонстрировал никто из школьников. Средний уровень развития контроля зафиксирован у 11,1 % школьников, ниже среднего – у 66,7 %, низкий – у 22,2 %. Школьникам часто была свойственна ретроспективная оценка, они демонстрировали сложности при оценивании собственных возможностей по решению новой задачи.

Вторая методика была направлена на диагностику действий планирования у испытуемых. В группе младших школьников не обнаружено детей с высоким уровнем сформированности навыков планирования собственной деятельности, средний уровень у 33,3 % обучающихся, ниже среднего – у 66,7 %. Школьники часто не могли составить план действий по заданной задаче, имеющийся план постоянно нарушали, границы их действий были нечеткие, размытые.

Третья методика позволила определить уровень сформированности саморегуляции в интеллектуальной работе. Согласно полученным данным, полностью задание никто из младших школьников не выполнил. У 22,2 % детей был диагностирован средний уровень развития саморегуляции, а у 77,8 % – уровень ниже среднего. Обучающиеся не могли правильно контролировать свои действия, совершали множество ошибок, отмечалось нарушение произвольности их поведения.

По данным эмпирического исследования было установлено, что большинству младших школьников удалось продемонстрировать универсальные учебные регулятивные действия на уровне ниже среднего. Следовательно, можно утверждать, что

без специально организованной работы этот процесс осуществляется стихийно, а его эффективность зависит от индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

С целью формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников была организована апробация программы «Формирование универсальных учебных регулятивных действий у младших школьников». Структура и содержание программы были разработаны с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. В рамках внеурочной деятельности школьники посетили 10 тематических занятий по 30 минут каждое. Программа имела модульное построение: модуль «Целеполагание» предполагал обучение постановке цели на основе соотнесения известного и неизвестного; модуль «Планирование» подразумевал обучение выделению последовательных промежуточных шагов с учетом итогового результата; модуль «Прогнозирование» включал обучение планировать результат, выдвигать гипотезы; модуль «Контроль» касался обучения способам самоконтроля; модуль «Коррекция» содержал обучение навыкам внесения изменений в первоначальный план действия; модуль «Оценка» охватывал обучение навыкам оценивания, в том числе собственных результатов.

С целью изучения динамики был проведен контрольный эксперимент, по результатам которого отмечена положительная динамика формирования универсальных учебных регулятивных действий: на 44,5 % увеличилось количество младших школьников со средним уровнем таких действий, как целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция в ходе учебной деятельности.

#### **Обсуждение и заключения**

Младшие школьники в связи с индивидуальными особенностями имеют разный уровень сформированности универсальных учебных регулятивных действий, в том числе ниже среднего, что прослеживается как в комплексной оценке, так и по отдельным компонентам. Повысить уровень сформированности навыков самоорганизации и навыков самоконтроля позволяет специально организованная работа, предусматривающая поэтапное формирование таких действий, как целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция, а также применение специфических приемов и методов становления.

#### **Список источников**

1. Карабанова О. А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 2. С. 11–12.
2. Моисеева И. Г. Психолого-педагогическая модель формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. № 3. С. 27–30.
3. Дубовская Н. А. Планирование учебных действий младшего школьника в процессе учебной деятельности // Молодые ученые. 2015. № 6.

С. 327–329.

4. Кузнецова О. В. Этапы формирования регулятивных учебных действий младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 1. С. 42–46.

5. Позднякова Е. П. Модель развития метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4 (23). С. 205–206.

6. Цой Л. В., Кулагина И. Ю., Соотношение внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности младших школьников // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 1. С. 3–16.

7. Чердынцева Е. В. Развитие умения планирования у младших школьников в учебной деятельности // NovaInfo.Ru. 2017. Т. 2, № 60. С. 432–436.

8. Сформированность саморегуляции деятельности и коммуникативной компетентности обучающихся в условиях нормы и с особенностями развития : монография / Е. Р. Алимova, Т. И. Печенкина, Е. В. Петров, К. М. Каримова. Тамбов : Юком, 2018. 70 с.

9. Денисова А. А. Особенности диагностики и формирования универсального учебного действия прогнозирования у младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2019. Т. 10, № 2. С. 27–33.

10. Литвиненко Н. В. Формирование у младших школьников умений планирования и контроля учебных действий в соответствии с поставленной задачей // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–2. С. 126–130.

11. Сурикова М. А. Проблема формирования универсального учебного действия контроля у младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2013. Т. 4, № 2. С. 52–57.

12. Абрамова И. В., Рябова Н. В. Подготовка студентов педагогического вуза к тьюторскому сопровождению детей в условиях инклюзивной практики // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4 (28). С. 107–112.

13. Гольцева Ю. В. Формирование у младших школьников умения оценивать результаты своей деятельности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 5 (158). С. 96–106.

14. Рябова Н. В., Демидова Е. А., Терлецкая О. В. Мониторинг уровня сформированности универсальных учебных действий младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 3 (35). С. 113–119.

#### **References**

1. Karabanova O. A. What universal educational actions are and why they are needed. *Munitsipal'noye obrazovanie: innovatsii i eksperiment* = Municipal Education: Innovations and Experiment. 2010; 2:11-12. (In Russ.)
2. Moiseeva I. G. Psychological and pedagogical model of formation of regulatory universal educational actions of primary school students. *Pedagogika*.

- Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika* = Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics. 2014; 3:27-30. (In Russ.)
3. Dubovskaya N. A. Planning educational activities of primary school students in the process of educational activity. *Molodye uchenye* = Young Scientists. 2015; 6:327-329. (In Russ.)
4. Kuznetsova O. V. Stages of formation of regulatory educational actions of primary school students. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2015; 1:42-46. (In Russ.)
5. Pozdnyakova E. P. Model of development of meta-subject competencies in primary school students through interactive technologies. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = World of Science, Culture, Education. 2010; 4:205-206. (In Russ.)
6. Tsoi L. V., Kulagina I. Yu. The relationship between external motivation and subjective position in the educational activities of primary school students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* = Psychological and Pedagogical Research. 2022; 14(1):3-16. (In Russ.)
7. Cherdyntseva E. V. Development of planning skills in primary school students in educational activities. *NovaInfo.Ru*. 2017; 2(60):432-436. (In Russ.)
8. Alimova E. R., Pechenkina T. I., Petrov E. V., Karimova K. M. Formation of self-regulation of activity and communicative competence of students in normal conditions and with developmental disabilities: monograph. Tambov, Ukom, 2018. 70 p. (In Russ.)
9. Denisova A. A. Features of diagnostics and formation of the universal educational action of forecasting in primary school students. *Gertsenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie* = Herzen Readings. Primary Education. 2019; 10(2): 27-33. (In Russ.)
10. Litvinenko N. V. Formation of skills in planning and control of educational activities in primary school students in accordance with the set task. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2021; 70-2:126-130. (In Russ.)
11. Surikova M. A. The problem of formation of universal educational action of control in primary school students. *Gertsenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie* = Herzen Readings. Primary Education. 2013; 4(2):52-57. (In Russ.)
12. Abramova I. V., Ryabova N. V. Preparing students of pedagogical university for tutoring children in the context of inclusive practice. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 4(28):107-112. (In Russ.)
13. Goltseva Yu. V. Developing the ability of primary school students to evaluate the results of their activities. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. 2020; 5(128): 96-106. (In Russ.)
14. Ryabova N. V., Demidova E. A., Terletskaia O. V. Monitoring the level of development of universal educational activities of primary school students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 3(35):113-119. (In Russ.)

**Информация об авторах:**

**Иневаткина С. Е.** – доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, канд. психол. наук, доц.

**Грошева А. А.** – студентка факультета психологии и дефектологии.

**Макарова Н. М.** – студентка факультета психологии и дефектологии.

**Сафина З. И.** – студентка факультета психологии и дефектологии.

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Information about the authors:**

**Inevatkina S. E.** – Associate Professor of the Department of Special Education and Medical Foundations of Defectology, Ph.D. (Psychology), Doc.

**Grosheva A. A.** – student of the Faculty of Psychology and Defectology.

**Makarova N. M.** – student of the Faculty of Psychology and Defectology.

**Safina Z. I.** – student of the Faculty of Psychology and Defectology.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 03.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.*

*The article was submitted 03.06.2025, approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.*

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_50

### Проблемы патриотического воспитания студентов путем приобщения их к волонтерской деятельности

**Ксения Сергеевна Каримова**

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС),  
Москва, Россия, tarasova-ks@ranepa.ru, <https://orcid.org/0009-0001-9553-5539>

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена проблеме патриотического воспитания студентов посредством их привлечения к волонтерской деятельности. В теоретическом обзоре рассматриваются предпосылки становления концептуальных основ патриотизма в России и за рубежом, характеризуются патриотические установки студенческой молодежи в настоящее время, дается определение понятия «волонтерская деятельность», а также исследуется ее роль в патриотическом воспитании студентов. Экспериментальная часть исследования направлена на выявление представлений современных студентов о патриотизме, волонтерской деятельности и их взаимовлиянии. Результаты исследования показали, что большинство студентов в целом положительно относятся к волонтерской деятельности, однако нехватка времени, недостаточное информирование студенческих сообществ о волонтерских инициативах, различия в идеологии организаторов и спонсоров отдельных волонтерских движений, а также другие факторы ослабляют ее потенциал в отношении формирования патриотизма. Это диктует необходимость систематизации и структуризации педагогической работы по формированию патриотизма у студентов средствами волонтерской деятельности.

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое воспитание, волонтерская деятельность, волонтерство, студенты, молодежь

**Для цитирования:** Каримова К. С. Проблемы патриотического воспитания студентов путем приобщения их к волонтерской деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 50–55. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_50](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_50).

## PEDAGOGY

Original article

### Problems of patriotic education of students by introducing them to volunteer activities

**Ksenia S. Karimova**

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, tarasova-ks@ranepa.ru, <https://orcid.org/0009-0001-9553-5539>

**Abstract.** This article is devoted to the problem of patriotic education of students through their involvement in volunteer activities. The theoretical review examines the prerequisites for the formation of the conceptual foundations of patriotism in Russia and abroad, characterizes the patriotic attitudes of student youth at present, defines the concept of “volunteer activity”, and also examines its role in the patriotic education of students. The experimental part of the study is aimed at identifying the ideas of modern students about patriotism, volunteering and their mutual influence. The results of the study showed that the majority of students generally have a positive attitude towards volunteering, however, lack of time, insufficient informing of student communities about volunteer initiatives, differences in the ideology of organizers and sponsors of different volunteer movements, as well as other factors weaken its potential for the formation of patriotism. This dictates the need for systematization and structuring of pedagogical work to form patriotism among students by means of volunteer activities.

**Keywords:** patriotism, patriotic education, volunteer activities, volunteering, students, youth

**For citation:** Karimova K. S. Problems of patriotic education of students by introducing them to volunteer activities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):50-55. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_50](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_50).

## Введение

В современных реалиях патриотическое воспитание молодежи приобретает актуальность и практическую значимость. Сегодня патриотизм все активнее осознается как ключевая национальная духовно-нравственная ценность, от уровня сформированности которой зависят социальное благополучие и стратегическая безопасность нашей страны. К сожалению, в постперестроечный период в государстве и обществе отчетливо прослеживалась тенденция к нивелированию патриотических и традиционных ценностей, их подмене на общечеловеческие и гуманистические приоритеты, в структуре которых основным регулятором социальной активности человека становилась потребностная сфера. Это привело к ощутимому снижению воспитательного потенциала российского образования, в том числе и высшего. В результате мы получили несколько поколений эгоцентрически ориентированной молодежи, отрицающей какие-либо устоявшиеся нравственные идеалы, часто с неадекватно завышенной самооценкой и равнодушным отношением к происходящему вокруг.

Вместе с тем сегодняшние реалии диктуют необходимость кардинального пересмотра парадигмы воспитания студенческой молодежи. Так, в ряде нормативно-правовых документов (Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года»<sup>1</sup>; Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025г.»<sup>2</sup>; Указ Президента РФ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 9 ноября 2022<sup>3</sup> и др.) отчетливо прослеживается социальный заказ на формирование у детей и молодежи высокого уровня духовно-нравственного развития, национальной идентичности и гражданской ответственности за свою Родину. Схожие воспитательные задачи сформулированы и в педагогических концепциях авторитетных исследователей Ю. К. Бабанского, Т. А. Беспалова, О. Н. Васичкиной, Г. В. Галькевич М. С. Иванова, Е. А. Патрушевой, В. И. Руденко, И. Ф. Харламова и др.

В свою очередь, волонтерскую деятельность традиционно принято рассматривать в качестве эффективного инструмента для формирования патриотической позиции, готовности помогать людям, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях, и проявлять личную инициативу в различных видах общественно-полезной деятельности. Причастность к волонтерству способствует внутреннему преобразованию личности молодого человека, обогащению его духовно-нравственного потенциала, формированию комплекса так называемых *soft*

*skills*, одинаково необходимых в любой профессиональной области. Однако, несмотря на большое количество исследований в данном направлении, в отечественной практике высшего образования все еще недостаточно отработаны алгоритмы реализации программ по обеспечению волонтерской активности студентов в рамках формирования у них патриотических установок и ценностей.

Цель нашего исследования: выявить проблемные факторы, препятствующие формированию у студентов патриотизма посредством их привлечения к волонтерской деятельности.

## Обзор литературы

Патриотизм (от греч. *πατριώτης* – соотечественник, *πατρίς* – родина, отечество) представляет собой социальное чувство, выражающееся в осознанной любви к Родине, своему народу и его традициям. При этом, как замечает А. Павлов, патриотизм подразумевает в том числе и готовность гражданина пожертвовать ради общественного блага своими личными интересами и потребностями [1]. Таким образом, в семантику понятия «патриотизм» так или иначе заложена проблема нравственного выбора, отражающая уровень духовного развития человека и общества

Первые высказывания о проблематике патриотизма появляются еще в эпоху Античности. Однако в связи со спецификой античного мышления еще не могла идти речь о каких-либо национальных переживаниях, поэтому в сознании древних греков патриотизм сводился главным образом к ощущению причастности к общему делу, дому и очагу, что закладывало основы для последующего формирования устойчивых социальных связей. В период греко-персидских войн перед лицом всеобщей угрозы патриотические чувства греков значительно обострились, многие полисы начали объединяться, а стремление гражданина любить и защищать Родину быстро стало поощряемой составляющей общественного мировоззрения. Между тем, как утверждал древнегреческий политик Алкивиад, патриотизм можно считать оправданным только в том случае, если государство полностью обеспечивает гражданину реализацию его прав и потребностей. По мнению С. В. Килина, данная установка послужила своего рода прототипом современной концепции западного патриотизма, в основе которой лежат эгоцентрические ориентиры и индивидуалистические ценности [2].

В эпоху Средневековья, как мы знаем, национальное мировоззрение было опосредовано христианским учением. Рационалистическим догматам Античности было противопоставлено душеспасительное самопожертвование, где «положить душу за други своя» (в том числе и погибнуть, защищая Родину) считалось и продолжает считаться высшим проявлением любви к ближнему.

Однако эпохи Возрождения и Нового времени вновь актуализировали общегуманистические установки, что не самым лучшим образом сказалось и на отношении общества к патриотизму. Поначалу эти ценности еще подкреплялись христианскими идеалами, но позднее приоритеты свободы

1 Указ Президента РФ «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года» от 21.07.2020 № 474.

2 Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025г.» от 29.05.2015 № 966.

3 Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 09.11.2022 № 809.

и максимального удовлетворения индивидуальных потребностей практически полностью вытеснили идею самоотверженной преданности Отечеству, отдав ее на откуп личному выбору. При этом нельзя сказать, что доминанта общественного перед личным полностью чужда западному сознанию, однако большинство философских и появившихся вслед за ними психологических учений в той или иной степени оправдывают эгоцентрическое начало в человеке, а контроль над крайними его проявлениями адресуют государству как высшему регулятору всех форм социальной активности человека.

Следует отметить, что представленные тенденции и по сей день свойственны западноевропейскому сознанию. В качестве подтверждения представим исследование особенностей патриотического воспитания в Западной Европе, выполненное Е. А. Бритвич и Г. А. Мельситовой. Авторы говорят о ненавязчивом характере программ патриотического воспитания, реализуемых, в частности, в Германии и Великобритании. Нередко воспитание патриотизма в этих странах сводится к обучению хорошим манерам и нормам этикета, привлечению внимания к социальным проблемам (инвалидности, сиротства и т. д.), проведению исторических конкурсов и т. п.<sup>4</sup>

В России развитие национальной идеи патриотизма, а также привитие соответствующих ценностей подрастающим поколениям всегда осуществлялось по несколько иному пути. Отличаясь большой разбросанностью территорий, Россия постоянно подвергалась внешним вражеским набегам и внутренним междоусобицам, в связи с чем для удержания народного единства требовались высокая общественная мораль, развитое чувство долга, чести и самоотверженность. Уже в древнерусских памятниках культуры признается приоритет народной силы над индивидуалистическими установками, а также показывается пагубный характер личного обособления и горделивого высокомерия. Русские летописи насквозь пронизаны идеей соборности и народности, противопоставленной индивидуальному рыцарскому началу, характерному для западных исторических памятников.

Все это способствовало последовательному формированию в русском национальном самосознании концепта «Отечество», достигшего наивысшей стадии своего развития в эпоху правления Петра I. В рамках популяризации данного концепта общественно-политическая риторика пополнилась такими смежными понятиями, как «нация», «гражданин», «сын Отечества» и собственно «патриотизм». Мысли о любви к Отечеству и долге каждого гражданина вносить свой вклад в благосостояние отчетливо прослеживаются в трудах А. А. Григорьева, М. В. Ломоносова, А. Н. Радищева, П. Я. Чаадаева и др.

После революции 1917 г. развитие патриотической мысли детерминировалось идеями русского

марксизма и социализма. Как справедливо отмечает М. А. Ешев, советские годы характеризуются переходом патриотизма из духовной сферы в политическую, где он становится надежной опорой социалистического режима. В соответствии с этим базовые дореволюционные концепты патриотизма модернизируются, превращаясь, по своей сути, в пропагандистские лозунги «я – советский гражданин», «мы – советские люди» и т. д. Однако нельзя не признать в целом конструктивный характер советских патриотических идеалов, которые позволили вырастить не одно поколение искренне преданных своей стране граждан [3].

Можно сказать, что негативный сценарий нивелирования ценности патриотизма начинает развиваться после распада СССР в конце 1980-х – начале 1990-х гг. В этот период российское общество оказалось лишенным какой-либо устойчивой национальной идеологии, и эту лакуну начинают стремительно заполнять западноевропейские ценности, в которых, как мы уже отметили, идея патриотизма детерминирована приоритетом личных благ и удовлетворения потребностей. В результате мы получили поколение так называемых «новых русских», открыто демонстрирующих культуру индивидуализма, в которой личность, будучи воспитанной в малочисленной семье, во что бы то ни стало должна научиться жить самостоятельно и полагаться исключительно на собственные силы. Духовная сфера такого человека характеризуется ослаблением патриотических чувств в сочетании с потребительским отношением к Отечеству. Несмотря на инициацию ряда национальных проектов по возрождению культурно-исторических, религиозных и других традиционных ценностей, укреплению государства и народного единства, патриотические установки поколения Z носят скорее формально-поверхностный, чем подлинный характер. К сожалению, приходится констатировать, что у большинства современной молодежи деформированы патриотические ценности, нравственные устои и культура поведения в целом. Кроме того, отдельным категориям молодежи свойственны жестокость, агрессивность, обесценивание религиозных учений, неуважение к историческому прошлому страны и героическим подвигам предшествующих поколений. Все перечисленное неизбежно влечет за собой разрушение национальной идентичности и создает угрозу стратегической безопасности страны.

Между тем проблема формирования патриотизма всегда проходила красной нитью в трудах известных отечественных педагогов. В частности, В. А. Сухомлинский неоднократно отмечал, что воспитание подлинных патриотических чувств, самоотверженной любви к Родине и т. д. является наивысшей миссией и первостепенным долгом каждого учителя. Отметим, что, по мнению ряда исследователей (Д. З. Джандаров, С. В. Килин, Д. Х. Салихов и др.), патриотическое воспитание должно не просто сводиться к декларированию соответствующих лозунгов и убеждений, но и в обязательном порядке включать в себя деятельностный подход. Согласно основному положению деятельностного подхода,

<sup>4</sup> Бритвич Е. А., Мельситова Г. А. Патриотическое воспитание в Европе (на примере Германии, Сербии и Великобритании) : методический сборник. URL: <http://samson-corp.ru/Developments/MM33/mm33-03.pdf> (дата обращения: 06.06.2025).

человек и среда представляют собой единое целое, в котором жизненное самоопределение и саморазвитие личности осуществляется путем активной и созидательной деятельности [4].

Одним из возможных видов созидательной социальной активности студенческой молодежи, с нашей точки зрения, является волонтерство. Н. В. Тарасова определяет волонтерскую деятельность как добровольную общественно полезную деятельность людей, не связанную с получением прибыли и направленную на решение медико-социальных, социокультурных, экологических и других вопросов [5]. В качестве субъекта волонтерской деятельности могут выступать как отдельные граждане, изъявившие желание быть волонтерами, так и специально организованные волонтерские команды (движения). В свою очередь, объектом данной деятельности, как правило, становятся социально уязвимые категории населения, общественные некоммерческие организации, а также социальные и экологические риски. Здесь также важно отметить, что время на волонтерство, как правило, выделяется из резерва личного времени человека, то есть из того времени, которое могло бы быть потрачено на развлечение, общение с семьей (друзьями) или дополнительный заработок. Исходя из этого, волонтерскую деятельность следует рассматривать как разновидность самопожертвования, заключающуюся в отказе от собственных выгод ради блага других людей.

Любая волонтерская деятельность всегда служит проявлением гражданской активности человека, погружает его в актуальные социально-значимые проблемы, а также создает условия для выполнения гражданского долга и гражданских обязательств. В связи с этим волонтерство следует рассматривать как важное направление патриотического воспитания. В условиях волонтерской деятельности могут быть реализованы все компоненты патриотизма как личностного образования: эмоционально-оценочный, когнитивный, регулятивный. Кроме того, осуществляя волонтерскую деятельность ее субъект проявляет сопричастность к проблемам других людей, благодаря чему воплощается то самое исторически обусловленное у русского народа чувство соборности, формирующее, в свою очередь, духовно-нравственный стержень как отдельного народа, так и нации в целом [6–9].

#### **Материалы и методы**

Наше исследование проводилось при помощи методов анкетирования и полуструктурированных интервью. Выборку респондентов составили студенты II–V курсов вузов г. Кемерово. Часть вопросов анкет была направлена на выявление отношения респондентов к волонтерской деятельности, другая – на определение степени выраженности патриотических ценностей и понимание сущности патриотизма в целом. Анализ данных предполагал подсчет процентного соотношения ответов, а также качественную интерпретацию полученных результатов.

#### **Результаты исследования**

Большинство студентов (70 %) полагают, что патриотизм как составляющая личности выражается в любви к Родине, к своему народу, а также к семье и близким.

Ответы на вопрос «В чем выражается истинный патриотизм?» распределились следующим образом: 60 % опрошенных полагают, что истинный патриотизм должен воплощаться в полной отдаче сил по своей специальности и воспитании любви к Родине у младших поколений, более 25 % студентов убеждены, что для истинного патриотизма достаточно празднования памятных исторических дат и юбилеев и участия в деятельности патриотических организаций.

Показательными, с нашей точки зрения, являются ответы на вопрос о том, какого человека нельзя считать патриотом. По мнению большинства студентов (35 %), патриотом не может называться тот, кто стремится избежать службы в армии и переезжает на постоянное место жительства в другие страны. С точки зрения 25 % студентов, нельзя считать патриотами людей, критикующих власть в своей стране. При этом 20 % респондентов не отнесли бы к патриотам лиц, не знающих историю своей страны, и 13,33 % отказались считать патриотами, уклоняющихся от службы в армии и воинского долга.

Предлагаемая анкета также включала вопрос о том, готов ли респондент действовать на благо Родины вопреки собственным интересам. Отметим, что утвердительный ответ дали лишь только 30 % студентов. При этом самым предпочитаемым вариантом ответа оказалось утверждение «в зависимости от обстоятельств». Такой ответ предоставили более 50 % студентов. И, наконец, малая часть респондентов (порядка 17 %) открыто заявили о своей неготовности пожертвовать собственными интересами во имя Родины.

Анализ ответов на блок вопросов, исследующих отношение респондентов к волонтерской деятельности, позволил получить следующие данные. Подавляющее большинство студентов потенциально положительно относятся к волонтерской деятельности, считая ее полезной социальной инициативой, направленной прежде всего на повышение качества жизни уязвимых категорий населения. При этом практический волонтерский опыт имеется у сравнительно небольшого числа респондентов – менее 10 %. Согласно данным интервью, этот опыт заключался в содействии организации мероприятий по поддержке участников СВО, помощи детям с ограниченными возможностями, курировании спортивных соревнований.

Следующей выявленной проблемой оказалась недостаточная осведомленность респондентов о возможностях участия в волонтерской деятельности. Согласно мнениям опрошенных, в структурах внешних коммуникаций большинства вузов практически не налажено систематическое целенаправленное информирование студентов о волонтерских проектах. Показательным оказалось также, что 60 % студентов затруднились расшифровать аббреви-

атуру НКО. Вместе с тем, как отметили около 20 % студентов, информация о потенциальных волонтерских инициативах периодически все же распространяется через студенческие чаты, однако нередко подобные сообщения быстро теряются в потоке другой информации и практически не привлекают внимание.

Как показывают результаты опроса, свыше 60 % студентов все же желали бы в обозримом будущем принять участие в каком-нибудь волонтерском проекте. Так, наиболее частыми мотивами к волонтерской деятельности являются стремление быть полезным (18 %); оказать помощь попавшим в тяжелую жизненную ситуацию (15 %), повысить свою репутацию на работе или в образовательном учреждении (10 %); хорошо провести время и найти новых друзей (7 %).

Нами также проанализированы основные причины отказа студентов от участия в волонтерской деятельности. Так, нежелание участвовать в волонтерских проектах студенты, как правило, аргументируют нехваткой времени (30 %); отсутствием или недостаточностью способности к проявлению инициативы (24 %), недостаточной информированностью о волонтерских движениях, организациях и т. д. (13 %), неготовностью решать чужие проблемы (7 %).

Отдельно респондентам были заданы вопросы о том, как, по их мнению, можно повысить мотивацию студентов к участию в волонтерской деятельности, а также о том, способствует ли студенческое волонтерство развитию патриотизма. В качестве основных средств повышения мотивации к волонтерской деятельности студенты называли предоставление академических льгот (дополнительные выходные дни, возможность автоматической сдачи сессии); содействие производственной практике или трудоустройству в сопричастные к волонтерским проектам организации; привлечение к экскурсиям и туристическим поездкам, иницируемым волонтерскими движениями, награждение фирменным мерчем и т. д.

На вопрос о потенциале волонтерской деятельности в отношении воспитания патриотизма мнения студентов разделились. Так, примерно половина опрошенных считает, что волонтерская деятельность, безусловно, способствует воспитанию патриотизма в то время как, по мнению второй половины респондентов, все зависит от направленности волонтерского движения и ценностных приоритетов его организаторов. С точки зрения большинства респондентов, развитию патриотизма в большей степени способствуют волонтерские движения, связанные с помощью бойцам и пострадавшим в зонах СВО, а также инициативы, направленные на восстановление культурно-исторического наследия. Менее значительно на динамику патриотических ценностей у студентов, согласно мнениям опрошенных, влияют различные экологические проекты, спортивные волонтерские движения, помощь лицам, страдающим тяжелыми заболеваниями. Однако респонденты подчеркивают, что это вовсе не означает, что студентам совсем не

следует принимать участие в подобных формах волонтерской деятельности, так как вне зависимости от направленности волонтерство способствует развитию коммуникативных компетенций, волевых качеств личности, а также эмпатии, сопереживания и милосердия по отношению к другим людям.

### **Обсуждение и заключения**

Результаты проведенного исследования указывают на необходимость систематизации педагогической работы, направленной на формирование у студентов патриотизма посредством привлечения их к волонтерской деятельности. Однако реализация подобной работы связана с рядом потенциальных трудностей. Во-первых, в настоящее время отсутствуют четкие однозначные критерии степени выраженности патриотизма у студентов, в соответствии с чем определение эффективности волонтерской деятельности в отношении формирования патриотизма может оказаться весьма затруднительным.

На основании данных нашего исследования можно сделать следующий вывод: несмотря на то что многие студенты воспринимают патриотизм как положительное личностное качество, они, как правило, в недостаточной степени готовы проявлять себя как истинные патриоты, то есть жертвовать собственными интересами ради блага Отечества и его граждан. В то же время необходимо понимать, что патриотизм – это достаточно подвижное (динамичное) личностное качество. Известно немало случаев, когда молодые люди, ранее не демонстрировавшие ярких патриотических установок, совершали героические подвиги и даже отдавали жизнь за Родину. Поэтому превращение идеи воспитания патриотизма в механический педагогический процесс с неизбежно присущей ему стереотипизацией и навешиванием ярлыков, с нашей точки зрения, было бы неуместным.

Волонтерство позволяет актуализировать у молодежи широкий спектр положительных личностных качеств, но все-таки далеко не все волонтерские проекты в одинаковой степени способствуют воспитанию патриотизма. Последнее во многом зависит от концепции волонтерского движения, идеологических установок его спонсоров и организаторов, а также от некоторых других сопутствующих обстоятельств. В частности, отдельные волонтерские проекты, в особенности спонсируемые иностранными фондами, нередко могут ненавязчиво транслировать западноевропейские ценности, которые, в свою очередь, потенциально способны привести к актуализации антипатриотических идей у российской молодежи. Поэтому преподавательские инициативы по привлечению студентов к волонтерству должны обязательно включать в себя предварительное ознакомление с концепцией движения, его приоритетами, целями, задачами и прочими аспектами.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что сегодняшняя педагогика высшей школы остро нуждается в специальных программах, пошаговое выполнение которых обеспечивало бы положительную динамику патриотических ценностей студентов в условиях волонтерской деятельности. Разработка методологии подобных программ входит в область профессиональных интере-

сов автора и в перспективе может стать темой новых научных исследований.

#### Список источников

1. Павлов А. Патриотизм. Очень краткая история идеи // *Философская антропология*. 2018. Т. 4, № 1. С. 175–191.

2. Килин С. В. Этапы развития понятия патриотизма в западноевропейской и русской философии: историко-философский анализ : автореф. дис. ... канд. философ. наук. М., 2023. 30 с.

3. Ешев М. А. Российский патриотизм как основа национальной идентичности // *Власть*. 2013. Т. 21, № 6. С. 116–118.

4. Храмова О. С. Формирование ценностного отношения к Родине в воспитательной системе В. А. Сухомлинского // *Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, Астрахань, 22 ноября 2023 года. Астрахань : Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева. 2024. С. 94–99.

5. Тарасова Н. В. Волонтерская деятельность как историко-педагогический феномен // *Педагогическое образование в России*. 2012. № 4. С. 46–52.

6. Баранова С. В., Карпушина Л. П., Соколова Ю. Н., Паршина Л. Г. Семейное волонтерство как фактор формирования готовности к социальной самореализации детей и подростков // *Гуманитарные науки и образование*. 2024. Т. 15, № 4 (60). С. 13–18.

7. Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО : учебник / А. П. Метелев, Ю. С. Белановский, Н. И. Горлова [и др.] ; отв. ред. И. В. Мерсиянова. М. : НИУ ВШЭ. 2022. 456 с.

8. Алиева С. А., Алиева М. А., Калманова Т. А. Профессиональная компетентность классных руководителей по формированию гражданской идентичности обучающихся как компонент комплексной педагогической деятельности // *Гуманитарные науки и образование*. 2024. Т. 15, № 2 (58). С. 7–20. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2024\\_15\\_02\\_07](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_02_07).

9. Саратовцева Н. В., Вагаева О. А. Курс «Основы российской государственности»: взгляд преподавателя // *Гуманитарные науки и образование*. 2024. Т. 15, № 2 (58). С. 97–103. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2024\\_15\\_02\\_97](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_02_97)

#### Referenses

1. Pavlov A. Patriotism. A very brief history of the idea. *Filosofskaya antropologiya* = Philosophical Anthropology, 2018; 4(1):175-191 (In Russ.)

2. Kilin S. V. Stages of the development of the concept of patriotism in Western European and Russian philosophy: historical and philosophical analysis: abstract dis. ... Cand. Philos. Sci. Moscow, 2023. 30 p. (In Russ.)

3. Eshev M. A. Russian patriotism as the basis of national identity. *Vlast'* = Power. 2013; 21(6):116-118. (In Russ.)

4. Khramtsova O. S. Formation of a value attitude towards the Motherland in the educational system of V. A. Sukhomlinsky. *Materialy III Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* = Materials of the 3d All-Russian Research and Practice Conference with International Participation, Astrakhan, November 22, 2023. Astrakhan, Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev, 2024. Pp. 94-99. (In Russ.)

5. Tarasova N. V. Volunteer activity as a historical and pedagogical phenomenon *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical Education in Russia. 2012; 4:46-52 (In Russ.)

6. Baranova S. V., Karpushina L. P., Sokolova Yu. N., Parshina L. G. Family volunteering as a factor in shaping the readiness for social self-realization of children and adolescents. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(4-60):13-18.

7. Structure of voluntary (volunteer) activities and interaction with socially oriented NPOs: textbook / Metelev A. P., Belanovsky Yu. S., Gorlova N. I. [et al.]; ed. by I. V. Mersyanov. Moscow, Higher School of Economics. 2022. 456 p.

8. Alieva S. A., Alieva M. A., Kalmanova Ts. A. Professional competence of classroom teachers in the formation of civic identity of high school students as a component of complex pedagogical activities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15:(2-58):7-20. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2024\\_15\\_02\\_07](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_02_07). (In Russ.)

9. Saratovtseva N. V., Vagaeva O. A. Course “Fundamentals of Russian Statehood”: teacher’s view. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(2-58):97-103. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2024\\_15\\_02\\_97](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_02_97). (In Russ.)

#### Информация об авторе:

**Каримова К. С.** – ст. преподаватель кафедры иностранных языков.

#### Information about the author:

**Karimova K. S.** – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages.

*Статья поступила в редакцию 02.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.*

*The article was submitted 02.06.2025, approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.*

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья  
УДК 372.881.161.1  
doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_56

### Процессуальная сторона научно-методической модели «Концепт – Язык – Профессия» (на примере Тунисской Республики) в создании мотивационной среды изучения русского языка

Елена Алексеевна Кашкарева<sup>1\*</sup>, Наталья Анатольевна Нестерова<sup>2</sup>, Анна Евгеньевна Лесина<sup>3</sup>,  
Виктория Константиновна Финаева<sup>4</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

<sup>1</sup>kashea@mail.ru\*, <https://orcid.org/0000-0002-4289-4183>

<sup>2</sup>nesterova.80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4289-4183>

<sup>3</sup>lesina.o@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-4647-7716>

<sup>4</sup>fn.vika.fn@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1401-7344>

**Аннотация.** Статья посвящена описанию способа повышения мотивации иностранных обучаемых к изучению русского языка через реализацию процессуальной составляющей научно-методической модели «Концепт – Язык – Профессия» (на примере Тунисской Республики). В качестве результата исследования предлагается обзор методических нюансов реализации образовательных технологий (общедидактической технологии проектной деятельности и частнометодических технологий языкового портфеля и речевой симуляции), наиболее уместных при обучении русскому языку как языку профессиональной коммуникации в сфере туризма на основе концептного и профессионально-ориентированного подходов. В статье приведены и прокомментированы примеры заданий в образовательных треках «Этнограф/Культуролог» и «Аниматор/Инструктор», построенные с использованием общедидактической технологии проектной деятельности и частнометодических технологий языкового портфеля и речевой симуляции.

**Ключевые слова:** повышение мотивации к изучению русского языка как иностранного, продвижение русского языка, концептный и профессионально-ориентированный подходы, общедидактические и частнометодические образовательные технологии обучения русскому языку

**Благодарности:** работа проводилась в рамках выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-03-2025-049/1 от 25.04.2025 г. по теме «Проектирование научно-методической модели продвижения русского языка “Концепт – Язык – Профессия” (на примере Тунисской Республики)».

**Для цитирования:** Кашкарева Е. А., Нестерова Н. А., Лесина А. Е., Финаева В. К. Процессуальная сторона научно-методической модели «Концепт – Язык – Профессия» (на примере Тунисской Республики) в создании мотивационной среды изучения русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 56–63. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_56](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_56).

## PEDAGOGY

Original article

### The procedural side of the scientific and methodological model “Concept – Language – Profession” (on the example of the Tunisian Republic) in creating motivational environment for learning the Russian language

Elena A. Kashkareva<sup>1\*</sup>, Natalya A. Nesterova<sup>2</sup>, Anna E. Lesina<sup>3</sup>, Victoria K. Finaeva<sup>4</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

<sup>1</sup>kashea@mail.ru\*, <https://orcid.org/0000-0002-4289-4183>

<sup>2</sup>nesterova.80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4289-4183>

<sup>3</sup>lesina.o@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-4647-7716>

<sup>4</sup>fn.vika.fn@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1401-7344>

**Abstract.** The article is devoted to the description of the method of increasing the motivation of foreign students to study the Russian language through the implementation of the procedural component of the scientific and methodological model “Concept – Language – Profession” (using the example of the Tunisian Republic). As a

result of the study, an overview of the methodological nuances of the implementation of educational technologies (general didactic technology of project activities and specific methodological technologies of a language portfolio and speech simulation) is proposed, which are most appropriate when teaching Russian as a language of professional communication in the field of tourism based on conceptual and professionally oriented approaches. The article presents and comments on examples of tasks in the educational tracks “Ethnographer / Culturologist” and “Animator/Instructor”, built using the general didactic technology of project activities and the specific methodological technologies of a language portfolio and speech simulation.

**Keywords:** increasing motivation for studying Russian as a foreign language, promoting the Russian language, conceptual and professionally oriented approaches, general didactic and specific methodological educational technologies for teaching the Russian language

**Acknowledgements:** the work was carried out within the framework of the state assignment for the provision of public services (performance of work) No 073-03-2025-049/1 dated 04/25/2025 on the topic “Design of a scientific and methodological model for promoting the Russian language ‘Concept – Language – Profession’ (using the example of the Tunisian Republic)”.

**For citation:** Kashkareva E. A., Nesterova N. A., Lesina A. E., Finaeva V. K. The procedural side of the scientific and methodological model “Concept – Language – Profession” (on the example of the Tunisian Republic) in creating motivational environment for learning the Russian language. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2025; 16(3-63):56-63. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_56](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_56).

### Введение

В современных условиях продвижение русского языка за рубежом является одной из основных государственных задач, обозначенных в документах стратегического планирования, а необходимость поиска эффективных способов продвижения русского языка через повышение интереса к его изучению в качестве языка будущей профессии иностранных обучающихся является своевременным научно-методическим шагом. В качестве ключевого решения обозначенной проблемы предлагается проект, описывающий уникальную образовательную траекторию обучения русскому языку как иностранному на основе авторской научно-методической модели «Концепт – Язык – Профессия» (на примере Тунисской Республики), в качестве концептуальной составляющей которой выступают концептный и профессионально-ориентированный подходы по погружению обучаемых в лингвокультурные концепты, связанные со сферами образования и туризма, актуальными для Тунисской Республики, в качестве содержательной составляющей модели – комплекс образовательных треков с соответствующими лингвокультурными концептами и их лексико-грамматическим наполнением, выбор и освоение которых повысит уровень владения русским языком как языком профессии с учетом профессиональных интересов обучающихся; в качестве процессуальной составляющей модели определен отбор образовательных технологий, форм проведения учебных занятий и контроля.

В данной статье представим специфику процессуальной стороны научно-методической модели «Концепт – Язык – Профессия» (на примере Тунисской Республики) с точки зрения ее места в создании адекватной мотивационной среды изучения русского языка как иностранного: поясним уместность осуществленного отбора образовательных технологий как общеобразовательных (например, проектной), так и частнометодических (например, языкового портфеля и речевой симуляции).

Цель проведенного исследования состояла в определении способов воплощения процессуальной стороны разрабатываемой научно-методиче-

ской модели, в отборе наиболее уместных образовательных технологий как общеобразовательных, так и частнометодических характера, применение которых учителями, тьюторами, преподавателями русского языка как иностранного будет способствовать повышению интереса иностранных обучающихся к изучению русского языка и русской культуры в целом, к осмыслению российских ценностей, а также положительно сказываться на уровне предметных и личностных результатов обучения.

Повышение уровня владения русским языком через освоение учебных текстов, содержащих лингвокультурные концепты, функционирующие в профессиональных сферах образования и туризма, актуальных для Тунисской Республики, усвоение парадигматических, синтагматических и ассоциативных связей изучаемого концепта в родной и чужой языковых картинах мира позволит вовлечь обучаемых в диалог разных языков и культур и обеспечит интенсификацию вхождения в культуру изучаемого языка, а также будет способствовать раскрытию возможностей для самореализации, развитию «мягких навыков» (креативность, кооперация, критическое мышление и др.), повышению уровня профессиональной коммуникации, в целом – к профессиональному самоопределению и в перспективе обеспечит конкурентоспособность на рынке труда и успешную карьеру, связанную в том числе и с трансляцией русской культуры и продвижением российских ценностей через использование русского языка как языка профессии.

### Обзор литературы

Вопросам формирования и развития мотивации учащихся в процессе изучения иностранных языков посвящены многочисленные работы современных российских и зарубежных методистов и психологов, в которых рассматривается ее роль в успешном овладении языком в различных условиях и на различных этапах. Так, различные трактовки мотивации в педагогике и психологии, познавательные и социальные мотивы, факторы, определяющие учебную мотивацию, структура учебной мотивации, внутренняя и внешняя мотивации, особенности развития мотивации при изучении иностранно-

го языка в условиях перехода от внешней мотивации к внутренней, задача преподавателя в формировании учебной мотивации рассмотрены в статьях Г. П. Яковлевой [1] и Г. Н. Хамедовой [2]. Приемы и способы, стимулирующие внутреннюю мотивацию иностранных учащихся к изучению русского языка на разных этапах, среди которых различные игры и зарядки, считалки, деловые ролевые игры, просмотр фильмов и мультфильмов, конкурсы, фестивали, театральные постановки, научные конференции, подробно описаны в работе И. В. Михайловой [3]. Заслуживает внимания исследовательская позиция М. Искандари по способам повышения преподавателем русского языка внутренних мотивов переселенцев учащихся, изучающих русский язык в иранских вузах [4]. Экспериментальное исследование О. Г. Араповой содержит описание специфики работы с аутентичными художественными фильмами при изучении русского языка как иностранного вне языковой среды, ее влияние на развитие интереса к изучению языка и роль в формировании различных видов мотивации (коммуникативной, учебно-профессиональной, когнитивно-страноведческой и др.) [5]. Определенный методический интерес представляет и позиция исследователей Д. Х. Годиной, Г. П. Яковлевой и И. И. Ярославской о специфике мотивации студентов при изучении иностранного языка, которая определяется их потребностями в языковых навыках в определенной области, связанных с их будущей профессией и работой [6].

Роль такой общедидактической образовательной технологии, как технология проектной деятельности в повышении мотивации студентов и усилении интереса к изучаемому языку и будущей профессии, в подготовке к учебно-профессиональному общению и профессиональной деятельности в будущем представлена в исследовании Е. В. Ермаковой [7]. Нам близко и представленное исследователями М. Ю. Доценко и Н. О. Ильиной обоснование возможностей применения проектной деятельности как самостоятельной работы студентов уже на базовом уровне владения русским языком [8].

Выявлению образовательного потенциала технологии проектной деятельности в обучении русскому языку как иностранному посвящены многочисленные работы, в которых рассматриваются различные аспекты ее использования на разных этапах изучения русского языка: сущность проектной технологии, условия, которые должны учитываться при ее использовании, возможные этапы организации и реализации проектной деятельности, классификация проектов, основные цели и задачи, которые должны быть решены в процессе подготовки и работы с использованием проектной технологии при обучении русскому языку как иностранному и другие вопросы (Е. Н. Ермакова, Н. Н. Зольникова и Л. П. Юздова [9], Е. Ю. Полякова [10]). Возможности и преимущества использования проектной технологии, ее роль в развитии коммуникативных навыков, в развитии социокультурной компетенции, функции преподавателя при ее реализации, продук-

ты проектной деятельности студентов, изучающих русский язык как иностранный, описаны в работах Е. И. Горбулинской с соавт. [11], В. М. Чирковой [12] и др.

Одной из частнометодических образовательных технологий, уместных при обучении русскому языку как иностранному с точки зрения повышения учебной мотивации, формирования умения ставить цели и организовывать собственную учебную деятельность, является технология языкового портфеля, результатом применения которой является создание продукта – пакета рабочих материалов, включающего в себя результат учебной деятельности обучающегося по освоению им русского языка (Н. В. Шафтельская, А. Л. Шекетера [13]). Языковой портфель достаточно активно используется в мониторинговых целях и считается более эффективным по сравнению с остальными средствами контроля благодаря тому, что выступает в качестве аутентичного средства оценивания (Е. И. Иванова и О. Ю. Иванова [14], М. Н. Позднякова [15], С. В. Малышева и В. В. Подлуцкая [16]).

Одной из наиболее эффективных частнометодических технологий, используемых в том числе и для повышения мотивации к изучению русского языка как иностранного, считается технология глобальных симуляций, аспекты изучения которой на сегодняшний день многообразны: от интерпретации через выявление ее роли в повышении мотивации к изучению языка в целом к определению методических нюансов ее использования в различных учебных аудиториях. Имеют несомненный методический интерес и представленные в научно-методической литературе результаты применения технологии глобальных симуляций, связанные с исследованием ее мотивационного потенциала и роли в активизации общих когнитивных навыков решения проблем обучаемых (П. Н. Веселова [17]). Основная задача применения описываемой технологии видится в создании особых условий по погружению обучаемых в социокультурный контекст страны изучаемого языка (даже если они находятся вне языковой среды), с мотивированием их на свободное общение и дальнейшее изучение реалий страны, чей язык они изучают.

Роль технологии симуляции обозначена ключевой в ситуации развития спонтанной речи изучающих русский язык как иностранный: через погружение обучаемых в различные ситуации, моделируемые по разработанным преподавателями симуляционным сюжетам, развивается навык преодоления коммуникационных барьеров в порождении высказываний на русском языке и формируется таким образом коммуникативная ситуация обучаемых (В. С. Мордвинцева [18]).

Исследованию способов повышения мотивации к изучению русского языка как языка профессиональной коммуникации в сферах образования и туризма на примере Тунисской Республики посвящен ряд работ Е. А. Кашкаревой, Л. П. Водясовой, Н. А. Нестеровой, Н. А. Беловой и др. [19–21].

#### **Материалы и методы**

При проведении исследования использова-

лись теоретические методы анализа научно-методической литературы, обобщения и систематизации материала, посвященного рассмотрению способов повышения мотивации иностранных обучаемых к изучению русского языка, в том числе и как языка профессиональной коммуникации, а также специфики реализации образовательных технологий (общеметодических и частнометодических), наиболее уместных при обучении русскому языку как языку профессии. Из эмпирических методов были реализованы педагогическое моделирование и методы наблюдения.

### Результаты исследования

Применение общедидактических и частнометодических образовательных технологий для воплощения процессуальной составляющей научно-методической модели обучения русскому языку «Концепт – Язык – Профессия» (на примере Тунисской Республики) имеет свою специфику, свои методические нюансы.

Процессуальная составляющая разработанной научно-методической модели активно реализуется через общедидактическую технологию проектной деятельности, настраивающую учащихся на творческий, поисковый подход при выполнении предлагаемого задания, на разработку своего видения применения изучаемого языкового материала и т. п.

Приведем пример задания в образовательном треке «Этнограф / Культуролог» по пошаговому выполнению учебного проекта, что настраивает учащихся на творческий, поисковый подход, на разработку своего видения применения изучаемого материала, например, о специфике построения жанра виртуальной экскурсии: что вы можете рассказать о мастерах, выделяющих натуральные кожи в вашей стране? Ваш текст должен включать следующие тематические блоки: а) общая информация о технологиях выделки натуральной кожи в Тунисе, интересные факты; б) какие изделия производятся из нее; в) ассортимент товаров из кожи, которые можно приобрести на рынке или в магазинах фиксированных цен; г) цены на изделия из кожи; д) места в Тунисе, где лучше приобрести такие изделия или сшить одежду на заказ. Подберите фото изделий из кожи, чтобы сориентировать туристов. Подготовьте проект виртуальной экскурсии, например в Хаммамете или в Монастире, в ситуации сопровождения гостей из России.

Очевидно, что образовательный потенциал технологии проектной деятельности в реализации процессуальной составляющей разработанной научно-методической модели высок: очевидна ее роль в развитии исследовательских и творческих способностей обучаемых, их активности и самостоятельности, коммуникативных навыков и, конечно, возможность создавать вербализируемые продукты проектной деятельности, имеющие сегодня формат мультимедийной презентации или другого цифрового контента.

Покажем далее особенности применения такой частнометодической образовательной технологии, как технология языкового портфолио, которая способствует развитию умения изучать язык по прин-

ципу автономии в течение всей жизни (непрерывное образование), объективно оценивать свой уровень владения языковыми навыками и презентовать себя любому лицу или организации. Данная технология предоставляет обучаемому широкие дидактические возможности в условиях личностно-ориентированного образовательного процесса. Говоря о специфике ее использования при обучении русскому языку как иностранному, следует отметить и позицию исследователей об изменении способов ведения портфолио со временем, о возникновении новых форм с использованием информационных технологий: технология электронного языкового портфолио – это не только способ повышения мотивации студентов к изучению русского языка как иностранного, но и возможность развивать цифровую грамотность, критическое мышление, творческие способности и познавательную самостоятельность (И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина [22], А. Д. Мансурова, А. В. Дубаков [23]). Электронный формат помогает автоматизировать процесс оценивания уровня владения русским языком как иностранным, сделать эту процедуру более понятной, а также способствует усилению обратной связи обучающегося с преподавателем.

Таким образом, технология языкового портфолио усиливает ситуацию успеха в учебной деятельности, способствует позитивному самоутверждению личности, влияет на формирование ценностных установок. Отвечая на постоянно меняющиеся требования современной жизни, портфолио расширяет сферы и формы своей реализации. Систематическое поэтапное заполнение «языкового портфолио» осуществляет идею непрерывного образования. Портфолио как инструмент мотивации молодых людей к изучению языков служит важным средством для развития мобильности в мире занятости.

Технология языкового портфолио применяется нами при обучении русскому языку во всех предлагаемых образовательных треках, реализуясь через разнообразные задания, предполагающие накопление, сбор, систематизацию, хранение и дальнейшее использование изучаемого языкового материала по определенной теме (работа со словарной статьей, работа с лексическим минимумом по учебному тексту, подбор слов / словосочетаний / предложений с включением изучаемого языкового материала и т. п.).

Так, в образовательном треке «Этнограф / Культуролог» при рассмотрении концепта «ремесло» предлагаются следующие задания, построенные на технологии языкового портфолио: 1) познакомьтесь с фрагментом словарной статьи слова *ремесло* из «Словообразовательного словаря русского языка» Александра Николаевича Тихонова; рассмотрите, какие слова являются родственными слову *ремесло*; назовите, какие части речи могут быть образованы от существительного *ремесло*; 2) познакомьтесь со словосочетаниями, в которых встречается слово *ремесло*; составьте по 2 предложения с каждой из предложенных моделей словосочетаний; 3) помните, что определения могут быть прямыми и переносными, – познакомьтесь с примерами таких

образных определений (эпитетов) по отношению к слову *ремесло*: *великолепное, истинное, нелёгкое, мирное, скромное, почётное, старое, благородное, таинственное, трудное, честное, любимое, тайное, высокое* – подберите собственные определения, передающие чувства и эмоции, дающие оценку, к словам *мастерство, работа* (в значении «результат, продукт труда»), *призвание, искусство*; 4) какие слова и словосочетания вы могли бы взять из текстов предыдущих заданий для создания своей речи о ремесле гончара для экскурсии в город Набель? 5) составьте лексический минимум к тексту: Самовар – металлический сосуд для кипячения воды. Внутри сосуда расположена топка в виде трубы, в которую закладываются угли или какое-нибудь другое топливо (мелкие кусочки дерева, щепки и т. п.). Дым выходит в верхнее отверстие трубы, его отводят в дымоход, если самовар греют в помещении.

В образовательный трек «Аниматор / Инструктор» вводим технологию языкового портфеля, например, с помощью следующих заданий:

Задание 1. Познакомьтесь с синонимами к каждому значению слова *праздник*; какие синонимы к слову *праздник* есть в вашем языке: 1) торжество, празднование, празднество, чествование, годовщина, юбилей, парад; 2) выходной, воскресенье, уик-энд; 3) празднование, гулянье, веселье, обряд, карнавал; 4) торжество, радость, гулянка, пир / пирушка, пиршество, веселье, кутёж, застолье, вечеринка, банкет, юбилей, годовщина; 5) церемония, мероприятие, фестиваль, встреча, триумф.

Задание 2. Познакомьтесь со словами, имеющими более узкое, конкретное значение, указывающими на разновидности по каждому значению слова *праздник*: 1) День Победы, День народного единства, День защитника Отечества, День учителя; 2) воскресенье, суббота, отпуск; 3) Крещение Господне, Курбан-Байрам, Новый год, Рождество Христово, Пасха, Благовещение, Масленица; 4) свадьба, именины, крестины, день рождения, юбилей, венчание, церемония, обряд; 5) День спорта, детский праздник, Праздник урожая.

В реализации процессуальной составляющей научно-методической модели одним из способов оптимизации процесса развития коммуникативной компетенции обучаемых является технология глобальных симуляций (в нашей терминологии – технология речевой симуляции), когда мы предлагаем основанные на образовательных ресурсах с региональным компонентом симуляционные сюжеты по погружению обучаемых в предполагаемую и моделируемую профессиональную ситуацию. Так, работу с концептом «праздник» в образовательном треке «Аниматор / Инструктор» логично завершить следующим итоговым заданием: Составьте собственную речь, посвященную описанию традиций празднования в вашей стране праздника Аид аль-Адха. Что он символизирует? Как в семьях готовятся к нему? Расскажите об этом в ситуации общения с гостями вашей страны, которые оказались у вас во время этого праздника и не знают о нем. Для осмысления обучаемыми концепта «дерево» логично использовать технологию речевой симуляции и пред-

ложить следующее задание: представьте себе, что ваши гости из России выразили желание увидеть оазисы с цветущими растениями в вашей стране. Составьте текст рекламного характера о предполагаемой поездке, например, в цветущие персиковые рощи в Морнаге (изображение такой персиковой рощи представлено на картинке). Озвучьте получившийся рекламный текст предлагаемой поездки. Выберите из представленных рекламных текстов наиболее эффективные, на ваш взгляд.

### Обсуждение и заключения

Мотивация выступает одним из главных факторов в образовательном процессе, в том числе в процессе изучения русского языка как иностранного, поскольку она влияет на активность и интерес обучающихся и определяет эффективность обучения. По мнению И. А. Зимней, именно она является основным «запусковым механизмом человеческой деятельности, который питает и поддерживает реальный результат» [24, с. 182]. Мотивация не только стимулирует учебную активность и способствует преодолению трудностей, но и формирует устойчивый интерес к языку и культуре, что в итоге ведет к более высоким результатам и успешному овладению языком.

В результате проведенного исследования по поиску методически целесообразных способов создания мотивационной среды изучения русского языка как языка профессиональной коммуникации был определен комплект образовательных технологий, являющихся воплощением процессуальной стороны научно-методической модели «Концепт – Язык – Профессия», предполагаемой для использования в процессе обучения русскому языку как языку профессии на базе Центра открытого образования в г. Тунисе Тунисской Республики.

Общедидактическая технология проектной деятельности и частнометодические технологии языкового портфеля и речевой симуляции иллюстрируют методические нюансы повышения мотивации обучаемых в изучении русского языка как иностранного – все это нацелено на стимулирование учебной активности, что должно способствовать более глубокому усвоению русского языка, его лексики, грамматики и национально-культурных особенностей, все это способствует изучению русского языка как системы, развитию межкультурной компетенции, что делает обучение более осмысленным и привлекательным. Кроме того, интерес к изучению русского языка как иностранного в контексте выбора профессии является не только двигателем учебного процесса, но и фактором, влияющим на профессиональное самоопределение и карьерное развитие.

### Список источников

1. Яковлева Г. П. Мотивация студентов в процессе изучения иностранных языков // Международный академический вестник. 2014. № 4 (4). С. 36–38.
2. Хамедова Г. Н. К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012.

№ 2 (138). С. 280–285.

3. Михайлова И. В. Проблема мотивации при изучении русского языка как иностранного в техническом вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2023. № 3 (65). С. 140–143.

4. Искандари М. Способы повышения внутренней мотивации при обучении русскому языку в иранских вузах // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2019. № 2. С. 97–103.

5. Арапова О. Г. Художественные короткометражные фильмы как средство повышения мотивации при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 4 (138). С. 108–117.

6. Година Д. Х., Яковлева Г. П., Ярославская И. И. Английский для специальных целей как мотивационный стимул овладения знаниями студентами неязыкового вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 2. С. 158–162.

7. Ермакова Е. В. Использование метода проектов при обучении языку специальности на занятиях по русскому языку как иностранному // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1789–1791.

8. Доценко М. Ю., Ильина Н. О. Проектная деятельность как эффективная форма самостоятельной работы студентов на этапе предвузовской подготовки // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 1. С. 167–180.

9. Ермакова Е. Н., Зольникова Н. Н., Юздова Л. П. Проектная технология в обучении студентов русскому языку как иностранному // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 3 (163). С. 25–42.

10. Полякова Е. Ю. Проектная технология обучения как способ активизации учебного процесса при преподавании русского языка как иностранного // Книжное дело: достижения, проблемы, перспективы – V : сборник материалов Междунар. науч. конф. / редколлегия: И. В. Родина, А. В. Ланских, О. В. Климова. Екатеринбург : Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2015. С. 151–156.

11. Горбулинская Е. И., Кокова Э. Л., Атабиева Л. Х. Особенности использования метода проектов в изучении русского языка иностранными студентами // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2024. № 2 (303). С. 132–136.

12. Чиркова В. М. Возможности мультимедийной презентации для осуществления проектной деятельности иностранных студентов, изучающих русский язык // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 288–290.

13. Шафтельская Н. В., Шекетера А. Л. Технология «портфолио» при обучении иностранных студентов русскому языку // Язык и культура : сборник статей XXVII Междунар. науч. конф., Томск, 26–28

октября 2016 г. Томск, 2017. С. 293–295.

14. Иванова Е. И., Иванова О. Ю. «Языковой портфель» как перспективное средство обучения иностранному языку // Современное общее образование: проблемы, инновации, перспективы : материалы междунар. научно-практ. конф. Орел, 25 февраля 2022 г. Орел, 2022. С. 580–583.

15. Позднякова М. Н. Языковой портфель студента языковой специальности как средство самооценки своей учебной деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 12 (114), ч. 3. С. 100–102.

16. Малышева С. В., Подлущкая В. В. Языковое портфолио как инновационная технология обучения иностранному языку // Бизнес. Образование. Экономика : Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 2 апреля 2020 г. : сб. ст. : в 2 ч. Ч. 2. / редкол.: В. В. Манкевич (гл. ред.) [и др.]. Минск : Институт бизнеса БГУ, 2020. С. 357–360.

17. Веселова П. Н. Технология глобальных симуляций как способ повышения мотивации учащихся на занятиях по РКИ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (165). С. 73–78.

18. Мордвинцева В. С. Метод симуляции в развитии спонтанной речи изучающих русский язык как иностранный // Вестник педагогических наук. 2024. № 5. С. 51–55.

19. Кашкарева Е. А., Водясова Л. П., Нестерова Н. А. Анализ компонентов структуры концептов русской культуры в процессе обучения профессиональной текстовой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере концепта «дерево»; образовательный трек «культуролог / этнограф») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18, вып. 6. С. 2512–2519.

20. Кашкарева Е. А., Белова Н. А. Комментарий культурно-исторических фактов как способ формирования межкультурной компетенции обучаемых на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18, Вып. 7. URL: <https://philology-journal.ru/article/phil20250380/fulltext> (дата обращения: 10.07.2025).

21. Водясова Л. П., Кашкарева Е. А. Невербальные жанры туристического дискурса (на материале текстов туристической тематики о Тунисской Республике) // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 2 (62). С. 125–131. URL: [https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/618/Tom-16\\_-\\_-2\\_-aprel\\_iyun\\_.pdf](https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/618/Tom-16_-_-2_-aprel_iyun_.pdf) (дата обращения: 12.07.2025).

22. Абрамова И. Е., Шишмолина Е. П. Альтернативные формы оценивания результатов иноязычного обучения: электронное портфолио // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–1. С. 22–25.

23. Мансурова А. Д., Дубаков А. В. Технология электронного языкового портфолио и ее реализация на начальном этапе обучения иностранному языку // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета. 2024. № 1 (3). С. 54–60.

24. Зимняя И. А. Педагогическая

психология : учебник для вузов. 2-е изд. доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2000. 384 с.

### References

1. Yakovleva G. P. Motivation of students in the process of learning foreign languages. *Mezhdunarodnyy akademicheskiy vestnik* = International Academic Journal. 2014; 4(4):36-38. (In Russ.)
2. Khamedova G. N. On the problem of formation of motivation for learning a foreign language among students of non-linguistic specialties. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* = Orenburg State University Journal. 2012; 2(138):280-285. (In Russ.)
3. Mikhailova I. V. The problem of motivation in learning Russian as a foreign language in a technical university. *Izvestiya Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki* = Proceedings of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 3(65):140-143. (In Russ.)
4. Iskandari M. Ways to increase internal motivation in teaching Russian in Iranian universities. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)* = Alma Mater (Higher Education Journal). 2019; 2:97-103. (In Russ.)
5. Arapova O. G. Short movies as a means of increasing motivation when teaching Russian as a foreign language. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* = Herald of Vyatka State University. 2020; 4(138):108-117. (In Russ.)
6. Godina D. Kh., Yakovleva G. P., Yaroslavskaya I. I. English for special purposes as a motivational incentive for students of a non-linguistic university to acquire knowledge. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* = Kostroma State University Journal. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2019; 25(2):158-162. (In Russ.)
7. Ermakova E. V. The use of the project method in teaching a professional language in classes on Russian as a foreign language. *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoy Rossii* = Dynamics of Linguistic and Cultural Processes in Modern Russia. 2016; 5:1789-1791. (In Russ.)
8. Dotsenko M. Yu., Ilina N. O. Project activity as an effective form of independent work of students at the stage of pre-university preparation. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki* = Perm National Research Polytechnic University Journal. Problems of Linguistics and Pedagogy. 2019; 1:167-180. (In Russ.)
9. Ermakova E. N., Zolnikova N. N., Yuzdova L. P. Project technology in teaching students Russian as a foreign language. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* = South Ural State Humanitarian Pedagogical University Journal. 2021; 3(163):25-42. (In Russ.)
10. Polyakova E. Yu. Project-based learning technology as a way to enhance the educational process in teaching Russian as a foreign language. *Knizhnoe delo: dostizheniya, problemy, perspektivy – V* = Book Business: Achievements, Problems, Prospects – 5: collection of materials of the International Scientific Conference / ed. by I. V. Rodina, A. V. Lanskiikh, O. V. Klimova. Yekaterinburg, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, 2015. Pp. 151-156 (In Russ.)
11. Gorbuninskaya E. I., Kokova E. L., Atabieva L. Kh. Features of using the project method in the study of the Russian language by foreign students. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Izvestiya Voronezh State Pedagogical University. 2024; 2(303):132-136. (In Russ.)
12. Chirkova V. M. Multimedia presentation opportunities for project activities of foreign students studying the Russian language. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* = Azimut of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2020; 9(2-31):288-290. (In Russ.)
13. Shaftelskaya N. V., Sheketera A. L. Portfolio technology in teaching Russian to foreign students. *Yazyk i kul'tura* = Language and Culture: collection of articles of the 27th International Scientific Conference, Tomsk, October 26-28, 2016. Tomsk, 2017. Pp. 293-295. (In Russ.)
14. Ivanova E. I., Ivanova O. Yu. "Language portfolio" as a promising means of teaching a foreign language. *Sovremennoe obshchee obrazovanie: problemy, innovatsii, perspektivy* = Modern General Education: Problems, Innovations, Prospects: proceedings of the international scientific and practical conference, Orel, February 25, 2022. Orel, 2022. Pp. 580-583. (In Russ.)
15. Pozdnyakova M. N. The language portfolio of a student of a language program as a means of self-assessment of educational activity. *Mezhdunarodnyy nauchno-skiy zhurnal* = International Scientific Research Journal. 2021; 12(114-3):100-102. (In Russ.)
16. Malysheva S. V., Podlutsкая V. V. Language portfolio as an innovative technology of teaching a foreign language. *Biznes. Obrazovanie. Ekonomika* = Business. Education. Economy: International Scientific and Practical Conference, Minsk, April 2, 2020 : collection of articles : in 2 parts. Part 2. / ed. by V. V. Mankevich (gen. ed.) [et al.]. Minsk, BSU Institute of Business, 2020. Pp. 357-360 (In Russ.)
17. Veselova P. N. Technology of global simulations as a way to increase students' motivation in Russian as a foreign language classes. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2022; 2(165):73-78. (In Russ.)
18. Mordvintseva V. S. The method of simulation in the development of spontaneous speech of learners of Russian as a foreign language. *Vestnik pedagogicheskikh nauk* = Pedagogical Sciences Journal. 2024; 5:51-55. (In Russ.)
19. Kashkareva E. A., Vodyasova L. P., Nesterova N. A. Analysis of the components of the structure of concepts of Russian culture in the process of teaching professional textual activity in classes on Russian as a foreign language (on the example of the concept of "tree"; educational track "culturologist/ethnographer"). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philology. Theory & Practice. 2025; 18(6): 2512-2519.

(In Russ.)

20. Kashkareva E. A., Belova N. A. Commentary on cultural and historical facts as a way of forming the intercultural competence of students in classes on Russian as a foreign language. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philology. Theory & Practice. 2025; 18(7). URL: <https://philology-journal.ru/article/phil20250380/fulltext> (accessed 10.07.2025). (In Russ.)

21. Vodyasova L. P., Kashkareva E. A. Non-verbal genres of tourist discourse (based on texts on tourism topics about the Tunisian Republic). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(2-62):125-131. URL: [https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/618/Tom-16\\_-\\_2-\\_aprel\\_iyun\\_.pdf](https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/618/Tom-16_-_2-_aprel_iyun_.pdf) (accessed 12.07.2025). (In Russ.)

22. Abramova I. E., Shishmolina E. P. Alternative forms of evaluating the results of foreign language teaching: electronic portfolio. *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2022; 77-1:22-25. (In Russ.)

23. Mansurova A. D., Dubakov A.V. Technology of electronic language portfolio and its implementation at the initial stage of teaching a foreign language. *Uchenye zapiski Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Scientific Notes of Shadrinsky State Pedagogical University. 2024; 1(3):54-60. (In Russ.)

24. Zimnyaya I. A. Pedagogical Psychology: textbook for universities. 2nd ed. supplemented, corrected and revised. Moscow, Logos, 2000. 384 p. (In Russ.)

**Информация об авторах:**

**Кашкарева Е. А.** – зав. кафедрой русского языка и методики преподавания русского языка, канд. пед. наук, доц.

**Нестерова Н. А.** – доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка,

канд. филол. наук.

**Лесина А. Е.** – магистрант профиля подготовки Русский язык как иностранный и методика его преподавания.

**Финаева В. К.** – студентка филологического факультета.

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Information about authors:**

**Kashkareva E. A.** – Head of the Department of Russian Language and Methods of Teaching Russian, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

**Nesterova N. A.** – Associate Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching Russian, Ph.D. (Philology).

**Lesina A. E.** – Master's Student majoring in Russian as a Foreign Language and Methods of Teaching It.

**Finaeva V. K.** – student of the Faculty of Philology.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflict of interest.

*Статья поступила в редакцию 30.07.2025; одобрена после рецензирования 20.08.2025; принята к публикации 20.08.2025.*

*The article was submitted 30.07.2025; approved after reviewing 20.08.2025; accepted for publication 20.08.2025.*

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.015

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_64

### Просветительские проекты мецената князя В. Н. Тенишева

**Александр Михайлович Куприн<sup>1\*</sup>, Николай Петрович Сенченков<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Смоленский государственный институт искусств, Смоленск, Россия

<sup>1</sup>kyper81@mail.ru\*, <https://orcid.org/0009-0006-7250-4058>

<sup>2</sup>nikolay.sen4enkov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3332-0380>

**Аннотация.** В статье анализируется деятельность Вячеслава Николаевича Тенишева не только как удачливого предпринимателя, но и как мецената, поддерживающего начинания в сфере народного просвещения, талантливого организатора ряда социальных проектов, направленных на укрепление международного имиджа России. Несмотря на ранний уход из жизни, В. Н. Тенишеву удалось заявить о себе и как об исследователе в области этнографии и социологии, чьи работы вызывали неподдельный интерес в среде российского общества и ученых западных стран. В статье также обосновывается важность влияния фактора происхождения В. Н. Тенишева, его образования и ментальности на видение реформирования системы образования в России. Особо подчеркивается тот факт, что, заработав огромное состояние, князь Тенишев большую его часть истратил на просветительские проекты.

**Ключевые слова:** Россия, начало XX в., Вячеслав Николаевич Тенишев, специальное профессиональное образование

**Для цитирования:** Куприн А. М., Сенченков Н. П. Просветительские проекты мецената князя В. Н. Тенишева // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 64–67. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_64](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_64).

## PEDAGOGY

Original article

### Educational projects of philanthropist Prince V. N. Tennishev

**Aleksandr M. Kuprin<sup>1</sup>, Nikolay P. Senchenkov<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Smolensk State Institute of Arts, Smolensk, Russia

<sup>1</sup>kyper81@mail.ru\*, <https://orcid.org/0009-0006-7250-4058>

<sup>2</sup>nikolay.sen4enkov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3332-0380>

**Abstract.** The article analyzes the activities of Vyacheslav Nikolaevich Tennishev not only as a successful entrepreneur, but also as a philanthropist who supported initiatives in the field of public education and music, as well as a talented organizer of a number of social projects aimed at improving the international image of Russia. Despite his early death, V. N. Tennishev managed to establish himself as a researcher in the field of ethnography and sociology, whose work aroused genuine interest among Russian society and scientists from other countries. The article also substantiates the importance of the influence of the factor of V. N. Tennishev's origin, his education and his mentality on the vision of reforming the education system in Russia. It is especially emphasized that having earned a huge fortune, Prince Tennishev spent most of it on educational projects.

**Keywords:** Russia, the beginning of the 20th century, Vyacheslav Nikolaevich Tennishev, special professional education

**For citation:** Kuprin A. M., Senchenkov N. P. Educational projects of philanthropist Prince V. N. Tennishev. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):64-67. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_64](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_64).

## Введение

Вячеслав Николаевич Тенишев известен скорее не как гениальный менеджер и предприниматель, а как человек, внесший значительный вклад в просвещение населения, вложивший немало собственных средств и сил для создания оригинальных, как он считал, учебных заведений, в стенах которых должно воспитываться поколение тех, кто будет способен в будущем составить «костяк» специалистов по рациональному управлению огромным национальным хозяйственным комплексом страны, а также профессионалов в различных сферах промышленного производства и аграрного сектора. Ставя перед собой такие глобальные цели, В. Н. Тенишев не мог не задумываться над стратегией, над концепцией своего видения эволюции страны и российского общества в целом.

Конечно, не он один размышлял над возможными путями / векторами развития общества. Этот вопрос волновал многих, но только некоторые – кому позволяли возможности – предпринимали шаги, рассчитывая реализовать свои идеи и помыслы.

### Обзор литературы

Вопросы, предопределяющие сферу интересов и профессиональной деятельности предпринимателя и мецената В. Н. Тенишева, не являлись конкретным объектом анализа исследователей. Однако отдельные аспекты затрагиваются в работах Н. С. Зенченко [1; 2], О. Э. Эрдман [3], Л. С. Журавлевой [4], Ю. Петрова [5], Е. Савиновой [5], М. Золотарева [5], А. М. Дубровского [6], Т. В. Исаченко [6], И. А. Кени [6], М. Г. Сальман [7], М. В. Михайлова [8]. Обобщение рассмотренных исследователями ракурсов темы требует осуществления ее комплексного исследования, что даст возможность осветить иные кластеры.

### Материалы и методы

Для изучения особенностей сферы интересов и профессиональной деятельности В. Н. Тенишева привлекались следующие методы: историко-педагогический, компаративистский, документальный, исторических параллелей, а также системный подход. В совокупности использование этого комплекса методов и подходов дало возможность представить достаточно объективную оценку рассматриваемой темы.

### Результаты исследования

Тенишев был выходцем из известного аристократического рода, ведущего свою родословную от татарского мурзы Тениша Кугушева, который в первой четверти XVI в. перешел на службу к великим московским князьям. Его потомки приняли православие, обрусели, вступали в брак с представителями российских дворянских фамилий.

Прадед В. Н. Тенишева получил княжеский титул за верную и преданную службу Российскому государству, а его отец строил на территории Царства Польского (входившего в состав Российской империи) железные дороги. Потомки выходцев из «кланов» татарских мурз проявили себя во многих сферах, став не только владельцами многомиллионных состояний (Юсуповы, Кугушевы), но выдающимися представителями творческой элиты

(В. А. Жуковский, И. А. Бунин).

На менталитете самого В. Н. Тенишева отразилось наследие его предков, которое можно было бы охарактеризовать несколькими чертами: преданность, предприимчивость, стремление к самосовершенствованию и улучшению окружающего мира, отказ от какого-либо насилия и склонность к мирным формам сосуществования.

С учетом благосклонного отношения к потомкам выходцев могущественной когда-то Золотой Орды со стороны великих русских князей, царей и российских императоров неоспоримы их личностные качества, а также целевая жизненная установка: верная служба «государю» и труд на благо своих потомков (российского общества).

Несмотря на то, что В. Н. Тенишев воспитывался (после ранней смерти матери) в семье ближайших по отцовской линии родственников, живших в Тверской губернии, он всегда с большим уважением относился к собственному родителю и после окончания классической гимназии в Москве по совету отца (Сандомирского губернатора генерал-лейтенанта Николая Ивановича Тенишева) поступил на физико-математический факультет Санкт-Петербургского университета. И также по совету отца через год из-за вспыхнувших в столичном университете студенческих беспорядков перевелся в Политех Карлсруэ (Великое герцогство Баден), который и окончил четыре года спустя, получив профессию инженера.

В Карлсруэ его интересовали не только технические дисциплины, но и вопросы о том, почему «Германия не Россия», почему Россия всегда «отстает» от «Запада», генерирующего идеи в различных отраслях национального хозяйства, почему в России ставка делается не на собственные силы и умы, а на новации, позаимствованные из-за рубежа?

Поиск ответов на эти вопросы способствовал расширению кругозора Тенишева, повышению его внимания к таким отраслям знаний, как философия, социология, этнография; содействовал складыванию определенного круга общения, в первую очередь с однокурсниками, проявлявшими интерес к технике и менеджменту, но не повторявшими чьи-то идеи, а предлагавшими свои собственные и оригинальные. Так, Вячеслав Николаевич близко сошелся с будущим «отцом» автомобильной промышленности Германии, однокурсником Карлом Бенцом, став впоследствии последователем идеи развития автомобильного транспорта и в России и одним из организаторов «Российского автомобильного общества» [5, с. 44–48]. Уже тогда, в Германии, Тенишев пришел к выводу о том, что Россия должна отказаться от роли страны «догоняющего» типа и стать государством «опережающего» развития, причем желательно не копируя достижения западного мира, а предлагая свои образцы, оригинальные идеи, собственные разработки (конечно, не закрываясь от остального мира и не превращаясь в автаркию).

Начинать надо было с «азов» – с подготовки

кадров специалистов-профессионалов, способных и управлять сложнейшими хозяйственными механизмами, и предлагать свои оригинальные идеи, схемы, модели развития и преобразования экономики и общества.

В. Н. Тенишев считал себя сторонником идей позитивизма, согласно которым настоящее знание может быть получено лишь как результат синтеза специальных наук. Он придерживался основного принципа позитивизма: позитивное, оно же подлинное, знание является собой результат научных разработок.

Реализация глобальных планов потребовала бы в первую очередь финансовых вливаний, причем собственных, а не полученных в качестве каких-либо грантов со стороны государства. И первые 30 лет после окончания Политеха Тенишев потратил на то, чтобы создать и развить собственное дело. Он основал слесарно-механический завод в Петербурге, состоял акционером, председателем правления и техническим руководителем Общества Брянского рельсопрокатного, железоделательного и механического завода, входил в состав правлений Петербургского международного коммерческого банка, Русского для внешней торговли банка, Общества по содействию русской промышленности и торговли, был учредителем электротехнической фирмы [6]. И только уже в 1890-х гг., доказав свои способности в предпринимательстве, он заработал капитал, давший ему возможность потратить большую его часть на просветительские проекты. Иными словами, Тенишев понял, что заработал «достаточно», и в 1896 г. он направил свой талант на другие сферы общественной жизни.

Считается, что в большинстве просветительских проектов инициатором выступала супруга В. Н. Тенишева – Мария Клавдиевна [3]. Бесспорно, Вячеслав Николаевич находился во многом в ее «тени», но финансовые и правовые вопросы замыкались на нем. Строительство школьных зданий, достойная зарплата учителям, покупка и обеспечение создаваемых учебных заведений всем необходимым для учебы и проживания учеников, создание материально-технической базы Ремесленной школы в Бежице, Рисовальной школы в Смоленске, Талашкинской княгини М. К. Тенишевой сельскохозяйственной школы, Тенишевской рисовальной школы в Петербурге, Общеобразовательной школы князя В. Н. Тенишева, Тенишевского коммерческого училища в Санкт-Петербурге [7] – все это не смогло бы появиться и существовать без финансовой поддержки Тенишева. Без финансов невозможно было бы подобрать педагогический коллектив и выработать собственные методики преподавания, а уж тем более договориться с различными министерствами и ведомствами [4].

Таким образом, В. Н. Тенишев внес в образовательную и просветительскую деятельность свою очень весомую лепту, не меньшую, чем вклад его жены, за которой оставались аспекты разработки уставов учебных заведений, программ обучения,

внеурочной деятельности, поиск педагогических кадров.

### **Обсуждение и заключения**

По результатам проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

Несмотря на то, что жизнь В. Н. Тенишева оборвалась, едва ему исполнилось 60 лет, он успел многое, причем – на различных поприщах. И в предпринимательстве, где создавал новые производства, а значит, и новые рабочие места, и в деле создания учебных заведений различного профиля, так как считал, что только профессионально подготовленные специалисты в состоянии обеспечить «прорыв» национального хозяйства России.

Созданные В. Н. Тенишевым средние профессиональные учебные заведения выделялись на общем фоне всей российской образовательной системы – и подбором коллектива преподавателей, и собственными обучающими программами, и статусом выпускников. Соединяя в себе традиции и новации, «Тенишевские» учебные заведения выпускали людей, не просто умеющих считать, читать и писать, а еще и получивших определенные профессиональные навыки, обладавших широким кругозором, востребованных обществом, индустриальным и аграрным секторами национального хозяйства России как специалисты.

### **Список источников**

1. Зенченко Н. С. Воспитательная работа в общественных средних школах России начала XX века (по материалам петербургских общеобразовательных коммерческих училищ) // Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена. Кафедра педагогики. Л., 1958. Т. 182, вып. 3. С. 577.
2. Зенченко Н. С. Внеклассная работа в общественных средних заведениях России в начале XX века // Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена. Кафедра педагогики. Л., 1959. Т. 193, вып. 4. С. 59–95.
3. Эрдман О. Э. Реализация педагогических идей М. К. Тенишевой в условиях развития вариативного образования на селе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : М. : Московский государственный педагогический университет, 1999. 17 с.
4. Журавлева Л. С. Педагогическое наследие князей Тенишевых. Смоленск : Альфа-Принт, 2000. 39 с.
5. Петров Ю., Савинова Е., Золотарев М. Наемные управляющие в России. Опыт бизнес-элиты XIX–XX веков. М. : Любимая книга, 2007. 160 с.
6. Дубровский А. М., Исаченко Т. В., Кеня И. А. Вячеслав Тенишев – предприниматель, ученый, меценат. Брянск : Фонд имени братьев Могилевцевых, 2011. 19 с.
7. Сальман М. Г. Ученики и учителя Тенишевского училища (по школьным журналам и архивным документам) // Slavica Revalensia. VIII. Таллинн : Издательство Таллиннского университета, 2021. С. 117–177.
8. Михайлов М. В. Передовые школы нового

типа, созданные общественной и частной инициативой в России в начале XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : Научно-исследовательский институт теории и истории педагогики АПН СССР, 1966. 20 с.

### References

1. Zenchenko N. S. Educational work in public secondary schools in Russia at the beginning of the 20th century (based on the materials of St. Petersburg general commercial schools). *Uchenye zapiski Leningradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. A. I. Gertsena. Kafedra pedagogiki* = Scientific Notes of the Leningrad State Pedagogical Institute named after A. I. Herzen. Department of Pedagogy. Leningrad, 1958. Vol. 182, Iss. 3. Pp. 5-77. (In Russ.)

2. Zenchenko N. S. Extracurricular activities in public secondary schools in Russia at the beginning of the 20th century. *Uchenye zapiski Leningradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. A. I. Gertsena. Kafedra pedagogiki* = Scientific Notes of the Leningrad State Pedagogical Institute named after A. I. Herzen. Department of Pedagogy. Leningrad, 1959. Vol. 193, Iss. 4. Pp. 59-95. (In Russ.)

3. Erdman O. E. The implementation of M. K. Tenisheva's pedagogical ideas in the context of the development of variable education in rural areas: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Moscow, Moscow State Pedagogical University, 1999. 17 p. (In Russ.)

4. Zhuravleva L. S. The pedagogical legacy of the Tenishev princes. Smolensk, Alfa-Print, 2000. 39 p (In Russ.)

5. Petrov Yu., Savinova E., Zolotarev M. Hired managers in Russia. The experience of the business elite of the 19th-20th centuries. Moscow, Favorite Book, 2007. 160 p. (In Russ.)

6. Dubrovsky A. M., Isachenko T. V., Kenya I. A. Vyacheslav Tenishev – an entrepreneur, scientist, philanthropist. Bryansk, The Mogilevtsev Brothers Foundation, 2011. 19 p. (In Russ.)

7. Salman M. G. Students and teachers of the Tenishevsky college (according to school journals and archival documents). *Slavica Revalensia. VIII*. Tallinn,

Tallinn University Press, 2021. Pp. 117-177. (In Russ.)

8. Mikhailov M. V. Advanced schools of a new type, created by public and private initiative in Russia at the beginning of the 20th century: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Moscow, Scientific Research Institute of Theory and History of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, 1966. 20 p. (In Russ.)

### **Информация об авторах:**

**Куприн А. М.** – аспирант кафедры гуманитарных и социально-экономических наук.

**Сенченков Н. П.** – проректор по внеучебной деятельности, д-р пед. наук, проф., Почет. работник высш. проф. обр. РФ.

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Information about the authors:**

**Kuprin A. M.** – Postgraduate of the Department of Humanities and Socio-Economic Sciences.

**Senchenkov N. P.** – Vice-Rector for Educational Work, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof., Honorary Worker of Higher Professional Education of the RF.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 27.02.2025; одобрена после рецензирования 29.04.2025; принята к публикации 30.04.2025.*

*The article was submitted 27.02.2025; approved after reviewing 29.04.2025; accepted for publication 30.04.2025.*

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.016:57(045)

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_68

### Внутренняя учебная мотивация и особенности ее формирования у обучающихся в предметной подготовке

Иван Федорович Маркинов<sup>1\*</sup>, Михаил Александрович Якунчев<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

<sup>1</sup>mark33@lsit.ru\*, <https://orcid.org/0000-0002-2932-7993>

<sup>2</sup>mprof@list.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0555-6900>

**Аннотация.** В статье актуализирована необходимость мотивированного учения для повышения качества общего образования. Ее целью является выражение современной дефиниции мотивации, представление сравнительной характеристики внешней и внутренней учебной мотивации, определение возможностей предметной подготовки в формировании у обучающихся общеобразовательных организаций внутренней учебной мотивации. В статье представлена классификация мотивов обучения, выделены различия между внешней и внутренней мотивацией обучающихся в зависимости от признаков, положенных в основу сравнения, – специфики деятельности, принципов регуляции деятельности, нацеленности деятельности на результат. На примере предметной подготовки по биологии авторами доказывается, что формирование внутренней учебной мотивации является сложным и разноплановым процессом, эффективность которого зависит как от деятельности учителя (выбор наиболее эффективных методов и форм организации обучения, создание условий для активного участия обучающихся в освоении содержания учебного материала, разработка интересных и увлекательных заданий), так и от деятельности самих обучающихся (стремление к полноте освоения содержания учебного материала, желание понять биологию на более глубоком уровне, развитие критического мышления, профессиональное самоопределение).

**Ключевые слова:** учебная мотивация, внутренняя учебная мотивация, предметная подготовка, обучающиеся общеобразовательных организаций

**Для цитирования:** Маркинов И. Ф., Якунчев М. А. Внутренняя учебная мотивация и особенности ее формирования у обучающихся в предметной подготовке // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 68–73. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_68](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_68).

## PEDAGOGY

Original article

### Internal learning motivation and its formation features in students in subject-specific training

Ivan F. Markinov<sup>1\*</sup>, Mikhail A. Yakunchev<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

<sup>1</sup>mark33@lsit.ru\*, <https://orcid.org/0000-0002-2932-7993>

<sup>2</sup>mprof@list.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0555-6900>

**Abstract.** The article highlights the need for motivated learning in order to improve the quality of general education. Its purpose is to provide a modern definition of motivation, to compare external and internal learning motivation, and to identify the potential of subject-specific training in fostering internal learning motivation among students in general education institutions. The article presents a classification of learning motives and highlights the differences between external and internal learning motivation based on the characteristics of the activities, the principles of activity regulation, and the focus on achieving results. Using the example of biology subject preparation, the authors prove that the formation of internal learning motivation is a complex and multifaceted process, the effectiveness of which depends both on the teacher's activities (choosing the most effective methods and forms of teaching, creating conditions for students' active participation in mastering the content of the educational material, developing interesting and engaging tasks) and on the students' own activities (striving to fully master the content of the educational material, wanting to understand biology at a deeper level, developing critical thinking, and making professional decisions).

**Keywords:** academic motivation, internal academic motivation, subject-specific training, students of gen-

**For citation:** Markinov I. F., Yakunchev M. A. Internal learning motivation and its formation features in students in subject-specific training. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):68-73. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_68](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_68).

### Введение

Современный этап развития отечественной системы общего образования связан с критическим переосмыслением требований к качеству предоставляемых услуг и достигаемым обучающимися результатам. На этом фоне педагогами, общественностью и родителями все большее внимание справедливо уделяется необходимости формирования у детей и подростков устойчивой внутренней мотивации к учению, иначе говоря, внутренней учебной мотивации. Как известно, именно она определяет общее отношение к предметной подготовке, серьезно влияет на полноту освоения знаний и умений, обретение ценностных отношений и накопление позитивного опыта творческой деятельности. Если говорить о мотивации в целом, в психолого-педагогической литературе под ней чаще всего понимается, с одной стороны, система стимулов, побуждающих человека к выполнению действий, с другой – совокупность причин психологического характера, которые объясняют поведение человека, целенаправленность действий, организованность и устойчивость деятельности, ориентированность на достижение определенной цели, с третьей – динамический процесс, управляемый психикой человека и проявляемый на поведенческих и эмоциональных реакциях [1]. Благодаря усилиям различных ученых к настоящему времени сложилось множество теорий мотивации, каждая из которых высвечивает те или иные ее грани. Но проблемы, связанные с формированием именно внутренней учебной мотивации, к настоящему времени остаются до конца нерешенными и широко обсуждаемыми. Цель статьи заключается в выражении современной дефиниции учебной мотивации, представлении сравнительной характеристики внешней и внутренней учебной мотивации, определении возможностей предметной подготовки в формировании у обучающихся общеобразовательных организаций внутренней учебной мотивации.

### Обзор литературы

Для осмысления заявленной в статье темы авторам важно было выполнить работу по анализу имеющихся публикаций. Так, согласно устоявшемуся в психолого-педагогических науках мнению, учебная мотивация – это частный вид мотивации, включенный в деятельность обучающегося. Помимо сказанного, это процесс, который стимулирует и направляет его стремления на достижение плановых результатов общего образования [2].

Для того чтобы понять, как формируется учебная мотивация, вначале нужно определить ее источники. Соглашаемся с мнением Н. Г. Якимовой, что среди множества таковых следует выделять три главных: 1) внутренние (социальные и познавательные потребности обучающихся); 2) внешние (внешние для обучающихся стимулы); 3) личност-

ные (ожидания, интересы и цели обучающихся) [3].

Взяв за основу для классификации указанные источники, М. И. Кузнецова выделила три группы учебных мотивов: 1) социальные (осознание обучающимся социальной значимости обучения, принятие развивающего значения учения, потребность в развитии взглядов на жизнь и др.); 2) познавательные (желание обучающегося открывать новые знания и развивать познавательные способности, получение удовольствия от умственной работы и др.); 3) личностные (стремление использовать свои знания во благо окружающих, чувство собственного достоинства как индивида, обладающего полезными умениями и навыками и др.) [4].

Как считают В. Г. Асеев, Ю. А. Федулова и Я. А. Федулова, а мнения этих ученых разделяют авторы, к видам мотивов необходимо отнести только познавательные и социальные. Оба вида мотивов при этом являются личностными. Познавательные мотивы связаны с нацеленностью обучающегося на максимально полное освоение содержания учебного материала и являются основой самообразования, по причине чего их следует отнести к внутренним мотивам обучения. Социальные мотивы имеют нацеленность на другого человека и являются фундаментом самовоспитания и самосовершенствования, на основании этого их нужно отнести к внешним мотивам [5; 6].

С учетом сказанного у нас возникла объективная возможность представить классификацию учебных мотивов (табл. 1).

Таблица 1

### Классификация учебных мотивов и их характеристика

Мотивы	
Социальные (внешние)	Познавательные (внутренние)
Направлены на других, связаны с взаимодействием с участниками образовательного процесса	Направлены на предмет изучения, на содержание учебной деятельности и ее результаты
Проявляются в желании выполнить задание для того, чтобы отчитаться перед педагогом, родителями или «блеснуть» перед одноклассниками	Проявляются в стремлении к овладению новыми знаниями и умениями, поиску способов их использования в учебных ситуациях и повседневной жизни
Проявляются в стремлении занять особую позицию в классе, завоевать авторитет среди одноклассников	Проявляются в интересе к освоению способов добывания новых знаний при совершенствовании умений и навыков

В качестве важного результата размышлений приведем следующие суждения:

- 1) учебную мотивацию необходимо разделять на внутреннюю и внешнюю;
- 2) внешняя учебная мотивация простимулирована извне, она основана на сторонних стимулах, а

обучающийся не заинтересован в учебной деятельности как в источнике знаний и умений; для него важнее похвала, награда или избегание наказания; такая мотивация непосредственно влияет на поведение, но эффективность ее действия ограничена, ибо воспринимается она как стимул или давление для получения результата;

3) внутренняя учебная мотивация основана на стимулах, исходящих от самого обучающегося, когда он проявляет заинтересованность и активность в учебной деятельности, стремление к получению новых знаний и умений, усвоению, объяснению и пониманию изучаемого материала; такая мотивация определяется системой внутреннего контроля и поиска трудностей.

### Материалы и методы

В качестве материала выступила специально подобранная информация, отражающая сущность внутренней учебной мотивации как устойчивого и долгосрочного, подпитанного процессом обучения, а не внешними факторами желания обучающихся выполнять деятельность (учиться) ради собственного интереса к ней, понимания ее смысла, удовольствия от учения, радости от достижения целей и преодоления трудностей. Материалом также послужила информация о главных признаках и различиях внешней и внутренней учебной мотивации обучающихся общеобразовательных организаций. Методами стали анализ данных из психологической и педагогической литературы, обобщение и систематизация обнаруженной в них информации, абстрагирование и выражение определения существенного понятия, доказательство положительного влияния предметной подготовки на целенаправленное формирование внутренней учебной мотивации обучающихся общеобразовательных организаций.

### Результаты исследования

Обзор литературы и сформулированные выше результирующие суждения позволили нам обобщенно указать различия внутренней и внешней учебной мотивации обучающихся (табл. 2).

С учетом мнений В. А. Грековой и О. В. Бережной дополним содержание таблицы 2 общими показателями наличия у обучающихся внутренней учебной мотивации: 1) они проявляют концентрацию внимания на изучаемой теме и высокую сосре-

доточенность на ней; 2) они по собственной инициативе при необходимости обращаются к той или иной области знаний, стремятся углубиться в изучаемую тему, узнать больше, участвовать в обсуждении спорных вопросов; 3) они демонстрируют положительные эмоциональные переживания при преодолении затруднений в деятельности [1; 7].

Далее отметим, что внутренняя учебная мотивация неразрывно связана с полнотой достижения обучающимся цели учения – приобретением актуальных и структурированных знаний, освоением действий в составе интеллектуальных и практических умений, обретением эмоционально-ценностных отношений, накоплением опыта творчества, удовлетворением любознательности, формированием целостного и системного взгляда на окружающий мир [2]. Таким образом, внутренняя учебная мотивация генетически заложена в самом учении, когда обучающийся преодолевает трудности, возникшие на пути, реализует мыслительную (умственную) активность и природные задатки.

На стимулирование внутренней учебной мотивации влияет и доступность содержания изучаемого материала. В этой связи В. Виллонас справедливо отмечает, что, казалось бы, несмотря на изначальную большую внутреннюю мотивированность на учение, если обучающийся получает информацию на учебном занятии в виде сложных и запутанных определений, множественных несистематизированных фактов и сведений, абстрактных данных, не подкрепленных практикой, возникают большие сложности с запоминанием, объяснением и пониманием такого материала, что приведет к ее снижению [8].

Авторы статьи согласны с мнением А. Г. Крицкого и Т. Ю. Комиссаровой, что существует множество вариантов, доступных педагогу для стимулирования внутренней мотивации обучающихся к изучению содержания учебного материала. Говоря в общем, ему важно создавать условия для ее поощрения и поддержания. Например, это может быть регулярная похвала за успехи или возможность выбора разных видов урочной и внеурочной деятельности, а создание в их рамках условий для самовыражения и самореализации позволяет обучающимся укрепиться в собственных интересах и целях учения. Помимо того, если педагог предо-

Таблица 2

### Сравнительная характеристика внешней и внутренней учебной мотивации обучающихся

Основа сравнения	Внешняя учебная мотивация	Внутренняя учебная мотивация
Специфика деятельности	Обучающийся действует в силу долга и обязанностей или давления со стороны учителя-предметника, родителей и др.	Обучающийся проявляет интерес к самому процессу обучения и его результату, стремится к развитию умений, положительных качеств
Принципы регуляции деятельности	Обучающийся проявляет желание получить хорошую отметку, добиться похвалы за решение поставленной задачи	Обучающийся проявляет интерес к поиску наиболее рационального способа решения поставленной задачи
Нацеленности деятельности на результат	Низкая: обучающийся хочет добиться всего быстро, при этом получая некачественные знания, «знания на один день»; результатом выступает полученная отметка	Высокая: обучающийся планомерно движется в направлении достижения желаемого результата; отметка для него носит второстепенный характер

ставляет обучающимся возможность самостоятельно определить и реализовать логику предстоящей деятельности, то они на первых порах путем проб и ошибок смогут найти верный путь от цели к результату, а затем и успешно следовать ему в схожих и новых ситуациях [9].

Внутренняя учебная мотивация играет значимую роль и при обучении биологии. Место одной из ее задач по праву должно занять формирование у обучающихся убеждений в познаваемости живой природы с использованием подходящих научных методов и инструментария. При этом учителям следует строго ориентироваться на удовлетворение конкретных потребностей и интересов обучающихся в изучении содержания каких-либо тем, создавать условия, в которых те сами смогут продуцировать цели учебной деятельности, планировать и реализовать пути их достижения [7].

Учителя в этом им могут помочь следующим:

1. Стимулировать проявление интереса и любопытства к изучению биологии, например, предоставлением занимательных и неизвестных фактов и сведений о функционировании живых объектов региона проживания, созданием проблемных ситуаций, включением в практико-ориентированную поисковую деятельность [3; 10].

2. Поддерживать самостоятельность в освоении содержания учебного материала, в том числе углубляя и расширяя знания в урочной и внеурочной деятельности, дополнительном образовании по биологии, открывая возможности в опытно-экспериментальном изучении разных живых объектов, задействовании осваиваемых знаний и умений на практике [11; 12].

3. Провоцировать проявление творчества, например, предлагая к выполнению биологические задания, требующие поиска нестандартного (креативного) способа решения, подготовки сообщений и презентаций, написания статей в соавторстве с учителем и одноклассниками [13].

4. Создавать ситуации позитивного сотрудничества в урочной и внеурочной деятельности по биологии, взаимопомощи при групповых формах работы, общения между обучающимися и учителем [14].

Учителю также важно учитывать наличие личных целей изучения биологии. Многие обучающиеся сами стремятся глубже погрузиться в содержание данного предмета из-за состоявшегося предварительного профессионального определения или же для успешной реализации собственных задумок [15].

При обучении биологии внутренняя мотивация кроме знаний, конечно, влияет и на желание обучающихся совершенствовать свои умения. В свою очередь, качественная организация и проведение лабораторных и практических работ, осознание их результатов приводит не только к повышению уровня знаний, но и освоению практических способов их получения. Такие умения в дальнейшем могут усилить желание углубить знания [16].

Понимание важности изучения биологии как фундаментальной науки о живом – это еще один

результат сформированной внутренней учебной мотивации. Если обучающийся осознает ценность биологических знаний для понимания устройства живой части мира и окружающей среды, то он стремится к более глубокому изучению процессов и явлений, протекающих в нем [9].

### **Обсуждение и заключения**

Формирование внутренней учебной мотивации при изучении материала о живом является сложным и разноплановым, но крайне важным процессом. Его эффективность зависит как от деятельности учителя (выбор наиболее эффективных методов и форм организации обучения, создание условий для активного участия обучающихся в освоении содержания учебного материала, разработка интересных и увлекательных заданий и т. д.), так и от деятельности самих обучающихся (стремление к полноте освоения содержания учебного материала, желание понять биологию на более глубоком уровне, развитие критического мышления, профессиональное самоопределение и т. д.). Таким образом, сформированная внутренняя учебная мотивация вполне может выступить особым гарантом повышения качества общего образования по биологии и обретения обучающимися индивидуального опыта результативного учения.

### **Список источников**

1. Грекова В. А. Психология учебной мотивации обучающихся: учебная мотивация: основные теории и подходы // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. № 3 (6). С. 45–51. URL: <https://rucont.ru/efd/282764> (дата обращения: 05.06.2025).
2. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2005. 204 с.
3. Якимова Н. Г. Формирование мотивации к изучению в средней общеобразовательной школе курса биологии // Образовательный альманах. 2020. № 4 (30). С. 52–55. URL: <https://almanah.su/tpost/eh-7786sul1-yakimova-ng-formirovanie-motivatsii-k-iz> (дата обращения: 05.06.2025).
4. Кузнецова М. И. Мотивация деятельности. СПб. : Фирма, 2005. 158 с.
5. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М. : Мысль, 2015. 160 с.
6. Федулова Ю. А., Федулова Я. А. Проектно-исследовательская деятельность во внеурочной работе по биологии // Опыт, инновации и перспективы организации исследовательской и проектной деятельности дошкольников и учащихся : сборник научных статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции, 20–22 октября 2022 г. / редкол. : Ю. И. Булавин. Краснодар : Институт развития образования, 2022. С. 207–209.
7. Бережная О. В. Развитие мотивации учащихся в процессе обучения биологии // Биология в школе. 2022. № 5. С. 67–73.
8. Виллонас В. Психология развития мотивации. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 458 с. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_002862690](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002862690) (дата обращения: 05.06.2025).

9. Крицкий А. Г., Комиссарова Т. Ю. Исследование мотивации учения подростков с разным уровнем успешности в учебной деятельности // Грани познания. 2015. № 8. С. 27–31. URL : <http://grani.vspu.ru/files/publics/1449488401.pdf> (дата обращения: 05.06.2025).
10. Якунчев М. А., Семенова Н. Г. Технология организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся при изучении биологии в школе // Учебный эксперимент в образовании. 2020. № 3. С. 56–60.
11. Поротиков А. В. Повышение мотивации школьников к изучению биологии при организации проектной деятельности с применением оборудования «Точки роста» // Вестник науки. 2024. № 3 (72). С. 340–344. URL: <https://www.vestnik-nauki.pf/article/13583> (дата обращения: 05.06.2025).
12. Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Маркинов И. Ф. Обобщение как средство активизации познавательной деятельности в предметной подготовке обучающихся // Гуманитарные науки и образование. 2023. № 3. С. 106–113.
13. Бережная О. В. Формирование познавательных универсальных учебных действий во внеклассной работе по биологии // Биология в школе. 2020. № 1. С. 61–66.
14. Завальцева О. А., Томашевская Т. Э., Мишина О. С. Технология эдьютейнмент как эффективное средство повышения мотивации обучающихся к изучению биологии в процессе внеурочной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–3. С. 150–153.
15. Арбузова Е. Н., Опарин Р. В. Инновационные технологии в преподавании биологии : учебное пособие для вузов. М. : Юрайт, 2022. 241 с.
16. Комиссар А. Б. Ведущий тип мотивации взаимодействия с природными объектами у подростков в условиях дополнительного образования естественнонаучной направленности // Вестник науки. 2025. № 1 (82). С. 536–543.
6. Fedulova Yu. A., Fedulova Ya. A. Project-research activities in extracurricular work in biology. *Opyt, innovatsii i perspektivy organizatsii issledovatel'skoy i proyektnoy deyatel'nosti doshkol'nikov i uchaschchikhsya* = Experience, Innovations and Prospects for Organizing Research and Project Activities of Preschoolers and Students: collection of scientific articles based on the materials of the 7th All-Russian research and practice conference, October 20–22, 2022 / ed. by Yu. I. Bulavin. Krasnodar, State Budgetary Educational Institution of Additional Professional Education “Institute for Educational Development”. 2022. Pp. 207-209. (In Russ.)
7. Berezhnaya O. V. Development of students' motivation in the process of teaching biology. *Biologiya v shkole* = Biology at School. 2022; 5:67-73. (In Russ.).
8. Vilyunas V. Psychology of motivation development. St. Petersburg, Rech, 2006. 458 p. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_002862690](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002862690) (accessed 05.06.2025). (In Russ.)
9. Kritsky A. G., Komissarova T. Yu. Research of learning motivation of teenagers with various levels of success in the educational work. *Grani poznaniya* = Facets of Knowledge. 2015; 8:27-31. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1449488401.pdf> (accessed 05.06.2025). (In Russ.)
10. Yakunchev M. A., Semenova N. G. Technology of organizing educational and research activities of students in studying biology at school. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii* = Teaching Experiment in Education. 2020; 3:56-60. (In Russ.)
11. Porotikov A. V. Increasing the motivation of schoolchildren to study biology when organizing project activities using the “Growth Points” equipment. *Vestnik nauki* = Bulletin of Science. 2024; 3(72):340-344. URL: <https://www.vesnik-nauki.rf/article/13583> (accessed 05.06.2025). (In Russ.)
12. Yakunchev M. A., Semenova N. G., Markinov I. F. Generalization as a means of activating cognitive activity in subject training of students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 3:106-113. (In Russ.)
13. Berezhnaya O. V. Formation of cognitive universal educational actions in extracurricular work on biology. *Biologiya v shkole* = Biology at School. 2020; 1:61-66. (In Russ.)
14. Zavaltseva O. A., Tomashevskaya T. E., Mishina O. S. Edutainment technology as an effective means of increasing students' motivation to study biology during extracurricular activities. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2022; 75-3:150-153. (In Russ.)
15. Arbuzova E. N., Oparin R. V. Innovative technologies in teaching biology: textbook for universities. Moscow, Urait, 2022. 241 p. (In Russ.).
16. Komissar A. B. The leading type of motivation for interaction with natural objects in adolescents in the context of additional education in the natural sciences. *Vestnik nauki* = Bulletin of Science. 2025; 1(82):536-543. (In Russ.).

#### References

***Информация об авторах:***

**Маркинов И. Ф.** – доцент кафедры биологии, географии и методик обучения, д-р пед. наук, доц.

**Якунчев М. А.** – профессор кафедры биологии, географии и методик обучения, д-р пед. наук, проф., Засл. деятель науки РМ, Засл. работник высш. шк. РМ.

***Вклад авторов:*** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

***Information about the authors:***

**Markinov I. F.** – Associate Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc.

**Yakunchev M. A.** – Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honored Scientist of the RM, Honored Worker of Higher School of the RM.

***Contribution of the authors:*** the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 06.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.*

*The article was submitted 06.06.2025, approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.*

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.02

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_74

### Формы профориентационной работы с обучающимися профильных классов психолого-педагогической направленности

Ирина Александровна Неясова<sup>1\*</sup>, Лариса Александровна Серикова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия  
<sup>1</sup>25909101@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1125-1345>

<sup>2</sup>larisaserikova1@yandex.ru\*, <https://orcid.org/0000-0001-8235-4408>

**Аннотация.** В статье представлен опыт использования форм профориентационной работы с обучающимися с учетом специфики организации деятельности в профильных классах психолого-педагогической направленности. Дается содержательная характеристика новых интерактивных профориентационных форм взаимодействия в психолого-педагогическом классе, таких как педагогическая гостиная, профориентационные занятия с элементами тренинга, квиз-игры, профориентационные квесты, деловые и ролевые игры, просветительские акции, тематические викторины, мастер-классы, встречи с интересными людьми и др. Потенциальные возможности данных форм позволяют формировать у обучающихся психолого-педагогических классов устойчивый интерес к педагогической профессии, осознанное отношение к выбору профессионального пути, повышать мотивацию к освоению новых психолого-педагогических знаний, развивать коммуникативные умения, педагогические способности, готовность к решению профессиональных педагогических задач в реальной педагогической практике.

**Ключевые слова:** профориентация, профессиональное самоопределение, обучающиеся психолого-педагогических классов, профориентационная работа, психолого-педагогический класс

**Благодарности:** исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева) по теме «Формирование профессиональной направленной у обучающихся психолого-педагогических классов».

**Для цитирования:** Неясова И. А., Серикова Л. А. Формы профориентационной работы с обучающимися профильных классов психолого-педагогической направленности // Гуманитарные науки и образование. 2025. № 16, № 3 (63). С. 74–78. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_74](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_74).

## PEDAGOGY

Original article

### Forms of career guidance for students in specialized psychological and pedagogical classes

Irina A. Neyasova<sup>1\*</sup>, Larisa A. Serikova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

<sup>2</sup>25909101@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1125-1345>

<sup>1</sup>larisaserikova1@yandex.ru\*, <https://orcid.org/0000-0001-8235-4408>

**Abstract.** The article presents the experience of using forms of career guidance work with students, taking into account the specifics of organizing activities in specialized psychological and pedagogical classes. It provides a detailed description of new interactive career guidance forms of interaction in a psychological and pedagogical class, such as a pedagogical lounge, career guidance lessons with elements of training, quiz games, career guidance quests, business and role-playing games, educational events, thematic quizzes, workshops, meetings with interesting people, and more. The potential of these forms allows students of psychological and pedagogical classes to develop a stable interest in the teaching profession, a conscious attitude towards choosing a professional path, and increased motivation to acquire new psychological and pedagogical knowledge. It also helps to develop communication skills, pedagogical skills, and readiness to solve professional pedagogical tasks in real teaching practice.

**Keywords:** career guidance, professional self-determination, students of psychological and pedagogical classes, career guidance work, psychological and pedagogical class

**Acknowledgments:** the study was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Formation of professional orientation among students in psychological and pedagogical classes”).

**For citation:** Neyasova I. A., Serikova L. A. Forms of career guidance for students in specialized psychological and pedagogical classes. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):74-78. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_74](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_74).

### **Введение**

Проблема выбора профессии обусловлена сложностью профессионального самоопределения личности в контексте современных изменений. Отличительными характеристиками для многих старшеклассников, влияющими на ответственное отношение к выбору профессии, являются неосознанность своих интересов, слабая информированность о мире профессий, невысокий уровень сформированности личностной рефлексии и саморегуляции, переоценка своих возможностей и т. д. Данный аспект актуализирует проблему поиска новых способов профориентационной активности для поддержки школьников на этапе выбора профессии. Особого внимания заслуживают обучающиеся, ориентированные на профессиональную деятельность педагога. Функционирование профильных классов психолого-педагогической направленности позволяет решать ряд профориентационных задач (формирование объективных представлений о профессиональной деятельности педагога, содействие осознанной профессиональной мотивации, создание условий для формирования коммуникативных способностей, эмпатии, эмоционального интеллекта, самопознания и т. д.). Однако поиск новых форматов, обеспечивающих эффективность профориентационной работы с обучающимися психолого-педагогических классов, остается актуальным вопросом, требующим решения.

### **Обзор литературы**

Теоретические аспекты профессионального самоопределения и ориентации обучающихся представлены в ряде исследований (М. В. Антонова, Л. В. Байбародова, В. И. Блинов, Н. Ф. Родичев, И. С. Сергеев, С. Н. Чистякова и др.).

Особенности организации деятельности обучающихся в психолого-педагогических классах стали объектом внимания А. А. Черемисиной [1], А. Н. Бельшевой, Л. А. Шуртаковой [2], Л. В. Байбародовой [3]. Авторы отмечают, что обучение в профильном классе психолого-педагогической направленности должно быть нацелено на формирование у школьников специальных компетенций (навыки эффективной коммуникации, эмпатии и социального наблюдения, самоконтроля и рефлексии, поддержки и убеждения, самопрезентации и т. д.), обусловленных особенностями педагогической деятельности.

Проблемы организации образовательной среды для достижения эффективных результатов в психолого-педагогических классах рассматриваются в трудах Е. В. Забродиной, С. В. Забродина [4], Г. А. Папутковой с соавт. [5], Х. А. Халадова [6], Л. М. Турановой с соавт. [7].

Новые форматы профориентационной работы с обучающимися психолого-педагогических классов представлены в работах М. В. Антоновой [8],

О. И. Березкиной, Э. Р. Диких, Е. И. Зариповой, Н. С. Макаровой [9], М. А. Ермохиной [10], И. А. Коноплевой с соавт. [11].

### **Материалы и методы**

В процессе исследования использовался метод анализа психолого-педагогической литературы, позволивший выделить особенности организации деятельности в психолого-педагогических классах, определить новые интерактивные форматы профориентационной работы с обучающимися; практические аспекты использования профориентационных форм работы со школьниками осмыслены посредством применения анализа и обобщения передового и массового педагогического опыта.

### **Результаты исследования**

Система работы коллектива Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) с обучающимися психолого-педагогических классов в рамках школьно-университетского партнерства представлена образовательной составляющей (преподавание элективных курсов «Основы педагогики» и «Основы психологии» на базе вуза и общеобразовательных организаций на этапе профильной подготовки, сопровождение практической подготовки, реализация дополнительных образовательных (общеразвивающих) программ, проведение образовательных событий и интенсивов, вовлечение обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность, проведение занятий в рамках внеурочной деятельности).

Организация профориентационной работы является базовым направлением в организации деятельности с детьми психолого-педагогических классов на разных этапах профилизации.

Эффективность профориентационной работы обеспечивается посредством поиска новых форм организации взаимодействия с обучающимися психолого-педагогических классов, который обусловлен ориентацией на интересы, возрастные особенности детской аудитории и запросы родительского сообщества, выходом на новый уровень передачи информации и формирования необходимых компетенций на этапе выбора педагогической профессии. Использование в практике работы педагогов с обучающимися психолого-педагогических классов интерактивных форматов взаимодействия обеспечивает увлекательное знакомство с педагогической деятельностью и погружение в профессию педагога, позволяет познать себя, раскрыть потенциальные способности, утвердиться в правильности своего профессионального выбора на этапе предпрофильной и профильной подготовки.

Представим опыт реализации комплекса разнообразных интерактивных форм работы с обучающимися психолого-педагогических классов, по-

звляющих решать стратегические и тактические задачи. Эффективными формами профориентационной работы являются педагогическая гостиная, профориентационные занятия с элементами тренингов, квиз-игры, профориентационные квесты, деловые и ролевые игры, просветительские акции, мастер-классы, встречи и интервью с лучшими учителями региона и др.

Цикл профориентационных занятий с элементами тренинга проводится преподавателями вуза с целью реализации потребности обучающихся в самопознании и саморазвитии. Данная форма организации взаимодействия позволяет школьникам в неформальной атмосфере поделиться собственным опытом решения жизненных ситуаций, получить консультацию по профессиональному самоопределению на начальных этапах выбора профессии. Участие в тренинге ориентирует на познание себя, своих личностных качеств, индивидуальных особенностей, учебно-профессиональной мотивации. Практикоориентированный характер тренинговых занятий позволяет погрузиться в мир педагогической профессии, потренироваться в осуществлении элементов профессиональной деятельности в моделируемых ситуациях, отработать отдельные профессиональные навыки в имитированной профессиональной среде, применить полученные теоретические знания на практике в квазиреальных обстоятельствах. Формат тренинга обеспечивает поддержку и сопровождение обучающихся, не определившихся со сферой профессионального труда.

Соревновательные формы работы (кейс-турнир, педагогические батлы, квиз-игра и др.) с обучающимися психолого-педагогических классов сохраняют свою актуальность на протяжении всего периода обучения. Интеграция соревновательных элементов в профориентационную работу позволяет стимулировать познавательную активность, повышать мотивацию к освоению новых психолого-педагогических знаний и развитию профессиональных компетенций, активизировать творческое мышление и инициативность, формировать навыки командной работы, умение взаимодействовать друг с другом при решении профессиональной задачи, распределять ролевые позиции для обеспечения эффективного достижения общей командной цели, развивать способность конструктивно реагировать на неудачи и сохранять позитивное отношение в условиях конкуренции.

Ежегодно на базе университета проводится кейс-турнир по педагогике среди обучающихся классов психолого-педагогической направленности, призванный содействовать созданию условий для профессионально-личностного самоопределения школьников, проявляющих способности и интерес к педагогической деятельности. В ходе мероприятия обучающимся предлагается решить комплекс педагогических ситуационных задач в команде. Предложенные ситуационные задачи не имеют конкретного решения, требуют глубокого педагогического анализа, обоснования предложенных решений. Кейс-задачи нацелены на активизацию интереса к анализу педагогических фактов и явлений, выполнение задания позволяет выявить

уровень сформированности аналитических и рефлексивных способностей, умения критически мыслить, способности генерировать новые идеи, решать задачи межличностного взаимодействия. Работа в группах стимулирует поиск эффективных решений педагогических задач, способствует формированию способности на основе анализа педагогических ситуаций, делать выбор наиболее эффективных способов их разрешения, решать задачи межличностного взаимодействия, проявлять лидерские качества.

Интеллектуально-познавательный квиз «В лабиринте педагогических идей» направлен на актуализацию полученных ранее знаний о педагогической деятельности, повышение уровня навыков самопрезентации, расширение кругозора детей, формирование их коммуникативных и организаторских способностей. Разнообразные творческие задания и любопытные вопросы позволяют выявить эрудицию, находчивость и смекалку будущих педагогов, а также обратить их внимание на темы, изучение которых позволит им обогатить и закрепить свои знания.

Использование профориентационного квеста в психолого-педагогическом классе создает условия для формирования осознанного отношения к выбору профессионального пути. Профориентационный квест выступает эффективным инструментом для проектирования и поддержки индивидуального образовательного маршрута школьника, способствует выработке устойчивых профессиональных ориентиров и ценностей, развитию аналитических и рефлексивных способностей и готовности к быстрому принятию решений в нестандартных ситуациях в практической деятельности.

Примером данной формы работы может выступать профориентационный квест «Открой в себе педагога», который направлен на формирование мотивации к освоению педагогической профессии. Команды школьников проходят по станциям, выполняют игровые учебные задания, решают легенду квеста. Данное мероприятие нацелено на формирование способности устанавливать конструктивные и продуктивные взаимодействия в процессе решения образовательных задач. Такая форма профориентационной работы погружает ребят в мир скрытых профессиональных тонкостей и задач.

Особое значение в профориентационной работе с обучающимися профильных классов психолого-педагогической направленности имеют мастер-классы, которые проводятся опытными педагогами-наставниками и предоставляют школьникам уникальную возможность освоить элементы современных технологий работы с детьми, обогатить личный опыт, познакомиться со спецификой организации педагогического труда разных педагогических специальностей, с педагогическим мастерством педагогов-наставников. Так, например, для погружения обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности в вожатскую деятельность привлекаются студенты педагогических отрядов, которые имеют богатый опыт работы в качестве вожатых в детских оздоровительных лагерях, в том числе в ВДЦ «Артек», «Орлёнок», «Океан» и др. В рамках мастер-класса «Вожатый – это круто!» студентами-наставниками организуется

развлекательная интерактивная программа с творческой работой, что позволяет познакомить школьников с профессией водителя, составить его современный портрет, обсудить ожидания ребенка от его деятельности. Бойцы педагогического отряда рассказывают о личном опыте и своих победах в качестве членов педагогического отряда и вожатых детских оздоровительных лагерей и центров.

Диалоговые формы профориентационной работы создают для обсуждения предпочтений в выборе будущей профессии, выражении сомнений, аргументации своего выбора и получения совета от педагога-мастера. Диалог «Ключ к профессии: открой свои потенциальные возможности» проводится с целью обсуждения с обучающимися проблемного вопроса: Как добиться успеха в профессиональной деятельности? Данное мероприятие позволяет задуматься о будущей профессии и узнать больше о своих потенциальных возможностях.

Педагогическая гостиная «Сто вопросов учителю» – это одна из форм повышения мотивации обучающихся ППК к выбору профессии педагога в формате общения с лидерами образования и выпускниками МГПУ, достигшими успехов в профессиональной деятельности. Проект предусматривает очное взаимодействие участников. При проведении встречи обучающиеся психолого-педагогических классов имеют возможность задать интересующие их вопросы спикерам, познакомиться с историей успеха педагогов.

Просветительская акция «Цитата дня по педагогике» представляет собой образовательную инициативу, направленную на популяризацию идей выдающихся педагогов прошлого и настоящего. Участникам предлагается выбрать цитату великих педагогов, аргументировать свой выбор, раскрывая суть и практическую значимость высказывания. Цель акции заключается в формировании глубокого уважения к педагогической науке среди обучающихся психолого-педагогических классов. Данная форма работы позволяет расширять кругозор путем ознакомления с классическими произведениями мировой педагогической литературы, осуществлять популяризацию лучших традиций отечественной школы, совместно обсуждать наследия великих педагогов, помогает создать позитивный образ учителя, привлекает внимание к проблемам современной школы и способствует повышению престижа учительского труда.

В ходе проведения ролевых и деловых игр с обучающимися психолого-педагогических классов происходит моделирование реальных условий профессиональной деятельности. Школьникам предоставляется уникальная возможность пережить опыт взаимодействия с учениками, родителями, педагогами и администрацией учебных заведений в имитационном формате, формируется коммуникативность, креативность, гибкость мышления и способность быстро реагировать на изменения обстановки.

В качестве наиболее интересных в практике работы с детьми психолого-педагогических классов по развитию педагогической одаренности можно выделить следующие профориентационные события: онлайн-диалог «Будущее в наших руках»,

семинар-практикум «Индивидуальные треки выбора профессии», педагогический митап «Профессиональный мир глазами учащихся», мастерская «Письмо учителю», открытый диалог «Иметь свое мнение – это важно», мастер-класс «Исследуй, учишься, вдохновляйся», социально-педагогический тренинг «Как стать успешным!».

### **Обсуждение и заключения**

Проведенное исследование позволило выделить новые форматы организации профориентационной работы с обучающимися психолого-педагогических классов. Учитывая специфику обучения в профильном классе психолого-педагогической направленности, необходимо ориентироваться на интерактивный формат взаимодействия со школьниками, что стимулирует интерес старшеклассников к педагогической деятельности, активизирует процесс профессионального самоопределения на педагогическую профессию.

Наиболее эффективными в рамках профориентационной работы с обучающимися профильных классов психолого-педагогической направленности являются педагогическая гостиная, профориентационные занятия с элементами тренингов, квиз-игры, профориентационные квесты, деловые и ролевые игры, просветительские акции, профессиональные квесты, тематические викторины, кейс-турниры, педагогические батлы, мастер-классы, живые встречи и интервью с лучшими учителями региона и др.

Данные формы профориентационной работы способствуют формированию осознанного отношения к выбору педагогической профессии, стимулированию интереса к педагогической деятельности, профессиональному и личностному самопознанию, повышают мотивацию к освоению новых психолого-педагогических знаний, становлению коммуникативных умений, навыков командной работы, развитию аналитических и рефлексивных способностей, готовности к быстрому принятию решений в нестандартных ситуациях в практической деятельности.

### **Список источников**

1. Черемисина А. А. Особенности профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80 (3). С. 305–307.
2. Бельшева А. Н., Шуртакова Л. А. Особенности профессионального самоопределения учащихся психолого-педагогических классов // Нижегородский психологический альманах. 2020. Т. 1, № 2. С. 200–211.
3. Байбородова Л. В. Проектирование допрофессиональной педагогической подготовки школьников: учебное пособие. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. 167 с.
4. Забродина Е. В., Забродин С. В. Инновационные площадки педагогических вузов как средство профессиональной ориентации школьников на современные профессии // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1, № 3. С. 48–56.
5. Папуткова Г. А., Головина И. В., Медведев Т. Ю. Психолого-педагогические классы

как этап профессионального становления будущего учителя // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 4 (58). С. 44–47.

6. Халадов Х. А. С., Головина И. В., Папуткова Г. А. Психолого-педагогические классы: концепт-дизайн допрофессиональной подготовки учителя // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 3–1. С. 653–662.

7. Туранова Л. М., Стюгин А. А., Стюгина А. А., Туранов С. О. Проектирование среды обучения распределенного психолого-педагогического класса в дополнительном образовании школьников // Перспективы науки. 2019. № 10 (121). С. 201–204

8. Антонова М. В. Новые профориентационные форматы в проекте «Профильные психолого-педагогические классы» // Глобальный научный потенциал. 2023. № 2 (143). С. 49–52.

9. Березкина О. И., Диких Э. Р., Зарипова Е. И., Макарова Н. С. Дни единых действий в системе профориентационной работы в классах психолого-педагогической направленности // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 3 (36). С. 147–152.

10. Ермохина М. А. Психолого-педагогический класс как инструмент профессиональных проб школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84 (3). С. 163–165

11. Коноплева И. А., Герасимова А. В., Коноплева В. С., Прозоров А. В. Роль психолого-педагогических классов в профориентационной работе общеобразовательной школы // Известия Балтийского государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2025 № 1 (71). С. 60–65.

#### References

1. Cheremisina A. A. Features of professional self-determination of students in psychological and pedagogical classes. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2023; 80(3):305-307. (In Russ.)

2. Belysheva A. N., Shurtakova L. A. Features of professional self-determination of students in psychological and pedagogical classes. *Nizhegorodskiy psikhologicheskii al'manakh* = Nizhny Novgorod Psychological Almanac. 2020; 1(2):200-211. (In Russ.)

3. Bayborodova L. V. Designing pre-professional pedagogical training of schoolchildren: textbook. Yaroslavl, Editorial and Publishing Department of YSPU, 2022. 167 c. (In Russ.)

4. Zabrodina E. V., Zabrodin S. V. Innovative platforms of pedagogical universities as a means of professional orientation of schoolchildren to modern professions. *Obrazovanie: put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2024; 1(3):48-56. (In Russ.)

5. Paputkova G. A., Golovina I. V., Medvedev T. Yu. Psychological and pedagogical classes as a stage of professional development for future teachers. *Izvestiya Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota* = Izvestiya of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences. 2021; 4(58):44-47. (In Russ.)

6. Khaladov Kh. A. S., Golovina I. V.,

Paputkova G. A. Psychological and pedagogical classes: concept design of pre-professional teacher training. *Pedagogicheskii zhurnal* = Pedagogical Journal. 2022; 12(3-1):653-662. (In Russ.)

7. Turanova L. M., Styugin A. A., Styugina A. A., Turanov S. O. Designing the learning environment of a distributed psychological and pedagogical class in additional education for schoolchildren. *Perspektivy nauki* = Perspectives of Science. 2019; 10(121):201-204. (In Russ.)

8. Antonova M. V. New career guidance formats in the project "Specialized Psychological and Pedagogical Classes". *Global'nyy nauchnyy potentsial* = Global Scientific Potential. 2023; 2(143):49-52. (In Russ.)

9. Berezkina O. I., Dikikh E. R., Zaripova E. I., Makarova N. S. Days of unified actions in the system of career guidance in psychological and pedagogical classes. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* = Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research. 2022; 3(36):147-152. (In Russ.)

10. Ermokhina M. A. Psychological and pedagogical class as a tool for professional trials of schoolchildren. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2024; 84(3):163-165. (In Russ.)

11. Konopleva I. A., Gerasimova A. V., Konopleva V. S., Prozorov A. V. The role of psychological and pedagogical classes in the career guidance work of a secondary school. *Izvestiya Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki* = Izvestiya of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 1(71):60-65. (In Russ.)

#### Информация об авторах

**Неясова И. А.** – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

**Серикова Л. А.** – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

#### Information about the authors

**Neyasova I. A.** – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

**Serikova L. A.** – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 06.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.*

*The article was submitted 06.06.2025; approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.*

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_79

### Развитие конкурентоспособности магистров педагогического образования в процессе формирования общекультурных компетенций

**Ольга Викторовна Поправко**

Мелитопольский государственный университет, Мелитополь, Россия, [popravko\\_olya2@mail.ru](mailto:popravko_olya2@mail.ru),  
<https://orcid.org/0000-0002-4765-2300>

**Аннотация.** Данная работа направлена на выявление особенностей формирования общекультурных компетенций у магистров, обучающихся на направлениях педагогического образования. Автор изучает специфику развития конкурентоспособности у обучающихся данного уровня и ее актуальность в будущей профессиональной деятельности. В публикации раскрывается содержание общекультурных компетенций и их значимость в педагогической профессии. Определяются особенности образовательного процесса для магистров с двойной направленностью (основной профиль и педагогический компонент). Также рассматриваются основные способы и методы развития конкурентоспособности еще на этапе обучения в вузе и их важность для становления профессиональной компетентности будущих педагогов. Целью исследования определяется выявление особенностей развития конкурентоспособности магистрантов педагогического образования. Объектом выступает процесс формирования общекультурных компетенций, предметом – значимость конкурентоспособности в педагогической деятельности. Автор определяет общие и специфические задачи подготовки магистрантов данного направления, учитывая педагогический профиль, предпринимает попытки разработать рекомендации для преподавателей. Подчеркивая важность конкурентоспособности, автор отмечает востребованность педагогической профессии и повышенный уровень качества образования в магистратуре.

**Ключевые слова:** подготовка магистрантов, педагогическое образование, конкурентоспособность, общекультурные компетенции, педагогическое взаимодействие, профессиональная компетентность, особенности подготовки, универсальные компетенции

**Для цитирования:** Поправко О. В. Развитие конкурентоспособности магистров педагогического образования в процессе формирования общекультурных компетенций // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 79–84. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_79](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_79).

## ПЕДАГОГИКА

Original article

### Development of competitiveness in masters of pedagogical education in the process of general cultural competencies formation

**Olga V. Popravko**

Melitopol State University, Melitopol, Russia, [popravko\\_olya2@mail.ru](mailto:popravko_olya2@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4765-2300>

**Abstract.** This work is aimed at identifying the features of the formation of general cultural competencies among master's students majoring in pedagogical education. The author studies the specifics of the development of competitiveness among students of this level and its relevance in future professional activities. The publication reveals the content of general cultural competencies and their importance in the teaching profession. The features of the educational process for masters with a dual focus (the main profile and the pedagogical component) are determined. The main ways and methods of developing competitiveness at the stage of university studies and their importance for the development of professional competence of future teachers are also considered. The purpose of the study is to determine the features of the development of competitiveness of master's students majoring in teacher education. The object is the process of formation of general cultural competencies, the subject is the importance of competitiveness in teaching. The author defines the general and specific tasks of training

master's students in this field, taking into account the pedagogical profile, and attempts to develop recommendations for teachers. Emphasizing the importance of competitiveness, the author notes in the work the relevance of the teaching profession and the increased level of quality of education in master's programs.

**Keywords:** master's degree training, pedagogical education, competitiveness, general cultural competencies, pedagogical interaction, professional competence, training features, universal competencies

**For citation:** Popravko O. V. Development of competitiveness in masters of pedagogical education in the process of general cultural competencies formation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):79-84. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_79](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_79).

### Введение

Говоря о профессиональной компетентности современного педагога, необходимо отметить, что за последнее время требования к ней значительно изменились. Это связано с трансформациями нынешнего общества, увеличивающимся количеством специалистов с высоким уровнем и качеством образования. Именно поэтому конкурентоспособность современные исследователи и практики считают одним из необходимых компонентов компетентности педагога, профессиональным качеством. Кроме того, в настоящее время подготовка уровня бакалавра не всегда гарантирует наличие необходимых педагогу знаний, навыков, компетенций, поэтому все больше выпускников бакалавриата продолжают обучение в рамках магистратуры. Магистратура же имеет свою специфику, не только будучи ориентированной на «узкие» и «углубленные» знания, но и воспитывая специалиста «более высокого уровня», который является и педагогом, и исследователем, и профессионалом своего дела.

Вне зависимости от уровня и принадлежности образовательного учреждения одной из задач современного преподавателя является воспитание и обучение тех, кто придет в школу, колледж, вуз, формирование и закрепление у них ключевых, междисциплинарных и узких компетенций. В свете этого очевидно, что преподаватель сам должен обладать подобными компетенциями, широким кругозором и конкурентоспособностью, чтобы быть востребованным на рынке труда. В соответствии с современными ФГОС ВО 3++ в обучении на первый план выходят не столько дисциплинарные результаты, сколько личностные свойства и качества, универсальные, общекультурные компетенции, позволяющие расширять спектр методов и технологий профессиональной деятельности выпускников при выходе на работу. Кроме того, обучающиеся нынешнего поколения имеют свою специфику – своеобразное восприятие учебного материала, мотивацию к обучению, которую непросто сформировать и закрепить. Соответственно, к педагогу также предъявляются качественно новые требования.

Исходя из этого, целью исследования является определение особенностей развития конкурентоспособности магистрантов педагогического образования. Объектом выступает процесс формирования общекультурных компетенций, предметом – значимость конкурентоспособности в педагогической деятельности. В контексте достижения исследовательской цели нами поставлен ряд задач: 1) конкретизировать значимость общекультурных компетенций как одного из образовательных результатов подготовки магистров педагогического

образования; 2) выявить сущность и содержание конкурентоспособности в отношении педагогической профессии; 3) интегрировать понятие «конкурентоспособность» в образовательный процесс магистратуры как один из компонентов профессиональной компетентности педагога.

### Обзор литературы

В исследовании мы актуализировали публикации, позволяющие выявить современный взгляд на проблематику нашего исследования.

Как отмечают П. А. Гордеева и Д. Ю. Тарасов [1], различные уровни вузовского образования предполагают актуализацию уже имеющихся знаний у студентов, формирование новых. Переходя с этапа на этап (бакалавриат – магистратура), обучающиеся не просто совершенствуются профессионально. Меняется их личность, строится научная картина мира, субъектное мировоззрение. Для обладателей профессий, работающих с людьми, в особенности для педагогов, это очень важно, т. к. основой является позитивное, конструктивное воздействие на обучающихся, передача новых знаний. Именно поэтому будущему педагогу необходимо обладать целым спектром компетенций, которые отражают его личностные и профессиональные характеристики.

Е. А. Кучмурукова [2] говорит об особенностях подготовки магистров в контексте соотношения образовательных результатов, закрепленных в стандартах и трудовых функций, необходимых в дальнейшем специалистам в профессиональной деятельности.

Важнейшей частью подготовки в магистратуре является становление и развитие различных видов компетенций у будущих педагогов. Именно данный вид компетенций позволяет педагогу, как подчеркивают Д. И. Михайлова, С. И. Остапенко, С. В. Анохина [3], реализовываться как специалисту и организовывать эффективную педагогическую деятельность. В. Н. Анишкин с соавт. [4] раскрывают взаимосвязь конкурсной деятельности и качества подготовки педагогов, опираясь на то, что именно соревновательная деятельность позволяет выявить уровень необходимых компетенций. Авторы ссылаются на работы Э. Р. Гайнеева и Л. В. Найденовой, в которых более детально освещены вопросы интеграции конкурсных мероприятий в образовательный процесс. Эти же компоненты раскрывают в своей статье В. В. Куликова и Е. А. Ковалёва [5], которые акцентируют внимание на результатах конкурсов и олимпиад как показателей сформированности различных компетенций.

Множество исследований посвящено тому, какие компетенции являются приоритетными, однако

мнение относительно значимости общекультурных компетенций едино. Общекультурные компетенции, по мнению И. Е. Шкабары [6] помогают интегрировать полученные знания в повседневную жизнь, повысить социокультурный уровень как педагога, так и обучающихся.

Процессу развития общекультурных компетенций посвящены исследования Д. И. Михайловой, С. И. Остапенко, С. В. Анохиной, Н. А. Старовой [3, 7]. В них показана значимость компетенций как качеств, необходимых педагогам для становления профессиональной компетентности в целом. С указанными работами связаны публикации И. Е. Шкабары, П. А. Гордеевой, Д. Ю. Тарасова, отражающие взаимосвязь формирования общекультурных компетенций и организации специального образовательного пространства. Авторы уделяют внимание содержанию и методам обучения, позволяющим повышать качество подготовки будущих педагогов.

### Материалы и методы

В работе нами использовались методологический анализ источников по данной теме. Мы проанализировали работы, посвященные изучению конкурентоспособности как необходимого качества современного специалиста (В. Н. Аниськин с соавт. [4]), исследованию процесса развития общекультурных компетенций (Д. И. Михайлова, С. И. Остапенко, С. В. Анохина И. Е. Шкабара, Н. А. Старовой, [3, 6, 7]); рассмотрели публикации, отражающие содержание подготовки магистров педагогического образования (Е. А. Кучмурукова [2]).

### Результаты исследования

#### Значимость общекультурных компетенций.

Педагогическое образование является собой специфичный профиль подготовки, т. к. студенты, с одной стороны, являются обучающимися, с другой – формируют профессиональную позицию педагога, анализируя методы и технологии образовательной деятельности в вузе.

Общекультурные компетенции способствуют совершенствованию адаптационных механизмов, они позволяют органично «вписываться» в культуру, соединяя традиционные и инновационные компоненты. Знание основ социокультурного взаимодействия позволяет будущему педагогу легко строить коммуникацию с различными обучающимися, организовывать аудиторию, использовать компоненты культуры в образовательном процессе.

Знание основ построения отношений, семьи, традиций общения в различных народах и национальностях, изучение общечеловеческих культурных ценностей показывают высокий уровень педагога, его богатый внутренний мир. Поэтому подобные компетенции являются неотъемлемой частью как культуры, так и компетентности в целом.

**Сущность и содержание конкурентоспособности в отношении педагогической профессии.** Педагог в современном образовательном учреждении представляет собой активного субъекта образовательного процесса. Однако, принимая во внимание количество вузов, которые готовят педагогов различной направленности, необходимо говорить

о таком феномене, как «конкурентоспособность». Как отмечают Г. И. Прокопенко, С. М. Бурим [8], конкурентоспособность представляет собой совокупность возможностей учитывать современные тренды развития общества, реализовывать способы и методы профессиональной деятельности, направленные на более эффективное, чем у других специалистов, достижение цели. При этом данное понятие, отмечает исследователь, отражает следующие компоненты:

- теоретический, который включает знание теории, основных концепций и подходов в работе и свободная в них ориентация;
- методический, отражающий умение применять на практике полученные знания, реализацию профессиональной методики;
- собственно педагогический, позволяющий взаимодействовать с обучающимися на более высоком уровне, чем другие, и получить значительные образовательные результаты.

Структура конкурентоспособности педагога включает личностную, учебную и профессиональную активность, успешность, а также уровень развития жестких (*hard skills*) и мягких (*soft skills*) навыков [5], которые позволяют педагогу быть более демократичным, лояльным, предоставляют возможность импровизировать, корректировать методы работы в зависимости от ситуации и образовательного запроса, уровня обучающихся. Подобные способности в настоящее время о педагогическом мастерстве говорят гораздо больше, чем отличное знание преподаваемого предмета и владение методикой его преподавания. Взаимосвязь теории и практики в понятии «конкурентоспособности» является естественным ее показателем, ведь важны не столько сами знания, сколько умение их транслировать аудитории, любовь к своему делу. Если педагог, проводя занятие, получает позитивные эмоции от того, что он передает и интересный и полезный материал, а ученики его усваивают и хотят знать еще больше, то также возможно говорить о значимости эмоционально-чувственного компонента конкурентоспособности. Этот, на первый взгляд рациональный, психолого-педагогический феномен, обусловлен прежде всего осознанием, прочувствованием себя будущим педагогом в качестве успешного/неуспешного. И в ряде случаев рациональность отходит на второй план, когда эмоциональная «подача» знаний является приоритетной. Преимущественно это имеет место в высшей школе, когда, давая основу темы в аудитории, преподаватель мотивирует студентов, магистрантов к поиску более обширной информации, ее обсуждению, выработке авторской точки зрения.

Конкурентоспособность позволяет гарантировать высокий результат своей трудовой деятельности [2], обеспечить непрерывное развитие и совершенствование [8], личностную удовлетворенность выбранной профессией. Именно сочетание подобных характеристик позволяет говорить о специалисте как конкурентоспособном, самодостаточном, о высокой его оценке со стороны руководства, коллег, обучающихся. И в данном случае конкурентоспо-

способность рассматривается как «двигатель» развития, а не как соперничество между однокурсниками. Бытовой термин «здоровая конкуренция» находит отражение в педагогической конкурентоспособности и необходимости разработки карьерных стратегий профессионального роста педагога.

Конкурентоспособный педагог способен не только реализовать свой потенциал, но и раскрыть способности обучающихся, построить конструктивное взаимодействие с коллегами. Он не обязательно должен быть лидером, однако энтузиазм, хорошее знание своего дела, стремление к саморазвитию уже являются показателями конкурентоспособности.

Кроме того, конкуренция в современной системе образования стала естественным явлением, своеобразным стимулятором к профессиональному развитию. В отношении педагогической магистратуры необходимо отметить, что она предполагает не только более углубленные знания и узкую специализацию, но и активную научно-поисковую и практическую деятельность магистрантов. И в данном контексте важно говорить о тех методах и технологиях, которые способны побудить обучающихся к проявлению своих способностей.

**Понятие «конкурентоспособность» в образовательном процессе магистратуры.** Профиль Педагогическое образование в магистратуре имеет достаточно серьезные отличия от иных направлений, т. к. предполагает, что полученные знания будут усвоены, переработаны, приняты будущим педагогом и затем транслированы обучающимся. В данном случае повышенный уровень социальной ответственности и устойчивая мотивация к магистерской учебной деятельности обуславливают необходимость не только совершенствования тех знаний, которые были получены на бакалавриате, но и становление иной, педагогической культуры магистрантов. Это свидетельствует об особой организации образовательного процесса на данном этапе высшей школы, сочетание в нем различных активностей.

Ступень магистратуры в вузе предполагает обучение, творческую и научную активность. В. Н. Аниськин, А. Л. Бусыгина, Т. В. Добудько [4] отмечают, что необходимо применять те методы работы, которые активизируют состязательные компоненты у магистрантов, позволяют раскрыть свои возможности, попробовать новое. Стимулом здесь является не только формальное оценивание либо одобрение со стороны, более важна реализация личностного, ценностно-смыслового элемента профессиональной компетентности.

Исследования Е. А. Кучмуруковой [2], В. Г. Виногоградского, А. В. Данилкиной [9], Н. А. Старовой [7] позволяют говорить о структуре общекультурных компетенций как компоненте общепрофессиональной компетенции, выделяя следующие элементы:

1) *когнитивный компонент* (соответствует такой форме присвоения продуктов культуры, как изучение и понимание. Данная рациональная сторона компетенций позволяет получить прочные знания о

различных культурах, их проявлениях в повседневной жизни и становлении понимания того, как на это реагировать преподавателю);

2) *ценностно-ориентационный компонент* (предполагает приобщение к культуре как передачу ценностей через переживание в процессе духовного общения. Как мы уже говорили, эмоции являются достаточно мощным мотиватором к деятельности и позитивное переживание успеха, достижения результата находят отражение в социокультурной деятельности);

3) *коммуникативно-деятельностный компонент* (соответствует операционно-поведенческой направленности и такому способу присвоения культуры, как научение и сотворчество).

Магистрантам, как будущим педагогам, интересно прежде всего то, что они смогут дать обучающимся, какие ориентиры, нормы и правила транслируют вместе с преподаваемым предметом. Вышеуказанные авторы говорят об актуальности конкурсных, научно-практических и иных мероприятий, в ходе которых проводится оценивание, распределение мест, рейтинг и, что немаловажно, присутствует четкая система критериев. Это важно не только для понимания, почему у магистранта появился тот или иной статус, но и для дальнейшей разработки ими системы показателей, необходимых в профессиональной деятельности.

Конференции, «Недели науки», конкурсы работ молодых ученых как нельзя лучше способствуют формированию конкурентоспособности и адекватному ее пониманию [10]. Ни в коем случае нельзя говорить о данном качестве как о проявлении личной неприязни, превосходства. В данном случае главным и единственным является профессиональный компонент, то, чей уровень был признан более высоким. Ведь именно цель обуславливает способы ее достижения. Поэтому участие в конкурсах и иных подобных мероприятиях позволяет:

– сформировать методологическую и методическую грамотность будущих педагогов;

– апробировать различные способы коммуникации с аудиторией и осуществить поиск наиболее эффективных;

– обучиться навыкам педагогической деятельности, обменяться опытом с равными по уровню (другие магистранты) и получить знания от более опытных коллег (аспиранты, преподаватели).

Как отмечает Н. А. Старовой [5], статус и уровень магистрантов также различны. Это позволяет развивать общекультурные компетенции, метакогнитивные навыки, расширяет их кругозор. Магистранты, как максимально мотивированные обучающиеся, ориентированы на проявление своих способностей не только ради зачета либо экзамена. Перед ними стоит более сложная задача – выработка собственной стратегии педагогического воздействия на будущих учеников, взаимодействия с различными участниками образовательного процесса. Именно поэтому на этапе магистратуры важно сочетать традиционные методы обучения с проблемно-поисковыми и конкурсно-демонстрационными. Те знания, которые были получены на лекциях,

трансформируются, расширяются на семинарских и практических занятиях, получая дальнейшее выражение в магистерской диссертации. Подобный процесс всегда сопровождается поисковой деятельностью, выступлениями на конференциях, круглых столах, подготовкой публикаций, что также входит в рейтинг магистранта, значимый не только при выходе на защиту, но и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Регулярные мероприятия, стимулирующие развитие конкурентоспособности среди будущих педагогов, благотворно влияют на развитие общекультурных компетенций, без которых, как мы отметили ранее, профессиональная деятельность педагога практически невозможна.

#### **Обсуждение и заключения**

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что современная подготовка магистрантов по направлению Педагогическое образование являет собой качественно новый педагогический процесс, сочетающий профессиональное и личностное совершенствование обучающихся.

Педагогическая направленность обуславливает необходимость пересмотра подходов к обучению в магистратуре, показывая, что после окончания обучающиеся представляют собой специалистов высокого уровня, которые могут работать в школе, в колледже, в вузе, заниматься частной педагогической практикой. Однако независимо от формы деятельности такое качество, как «конкурентоспособность» в современном обществе является необходимым, т. к. количество подготавливаемых педагогов с каждым годом увеличивается. При этом возрастают образовательные потребности обучающихся, меняются запросы социума. Чтобы получать достойную заработную плату, быть востребованным, педагог должен быть высококвалифицированным и конкурентоспособным специалистом. Это означает не только хорошее знание своего предмета и методики его преподавания, но и владение теми общекультурными компетенциями, которые позволяют осознавать значимость конструктивной деятельности, быть осведомленным в проявлениях различных культур и интегрировать их компоненты в единое целое.

Конкурентоспособность педагога – сложное неоднозначное понятие, и магистратура является наиболее подходящим периодом для формирования соответствующих компетенций, т. к. характеризуется осознанностью и высокой мотивацией к получению необходимых знаний. Основная задача преподавателя на данном этапе – наставничество и разработка совместно с магистрантом индивидуальной образовательной стратегии, что позволит определить спектр необходимых общекультурных компетенций и технологии их развития.

#### **Список источников**

1. Гордеева П. А., Тарасов Д. Ю. Образовательная среда вуза: основные контуры исследования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. № 3 (98). С. 266–273.
2. Кучмурукова Е. А. Подготовка магистров

в ракурсе требований профессионального стандарта // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2023. № 3 (56). С. 167–172.

3. Михайлова Д. И., Остапенко С. И., Анохина С. В. Профессиональное воспитание и формирование универсальных компетенций будущего педагога: интеграция деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 25–38.

4. Аниськин В. Н., Бусыгина А. Л., Добудько Т. В., Кечина О. М., Подлесова С. Е. Влияние конкурсной творческой состязательности на повышение качества профессиональной подготовки студентов вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2023. № 1 (42). С. 7–11.

5. Куликова В. В., Ковалёва Е. А. Конкурсно-олимпиадная деятельность обучающихся вуза // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 2 (36). С. 37–44.

6. Шкабара И. Е. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущих магистров педагогического образования в процессе языковой подготовки в вузе // Инновации в науке. 2012. № 6. С. 1–12.

7. Староверова Н. А. Развитие общекультурных компетенций в процессе подготовки магистров // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 9. С. 350–353.

8. Прокопенко Г. И., Бурим С. М. Формирование творческой индивидуальности студентов педагогических специальностей в процессе практики // Проектирование. Опыт. Результат. 2025. № 3. С. 116–119.

9. Виноградский В. Г., Данилкина А. В. Актуальность проблемы формирования профессиональных компетенций у будущих учителей-логопедов посредством системного использования информационно-коммуникационных технологий // Проектирование. Опыт. Результат. 2024. № 6. С. 70–74.

10. Трищенко Д. А. Организация творческой деятельности студентов: цели, методика, результаты // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2020. № 1 (45). С. 164–179.

#### **References**

1. Gordeeva P. A., Tarasov D. Yu. The educational environment of the university: the main contours of the study. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* = Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies. 2024; 3(98):266-273. (In Russ.)

2. Kuchmurukova E. A. Master's degree training in terms of professional standard requirements. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury* = Bulletin of the St. Petersburg State Institute of Culture. 2023; 3(56):167-172. (In Russ.)

3. Mikhailova D. I., Ostapenko S. I., Anokhina S. V. Professional education and the formation of universal competencies of a future teacher: the integration of activities. *Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* = Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2022; 1:25-38. (In Russ.)

4. Aniskin V. N., Busygina A. L., Dobudko T. V., Kechina O. M., Podlesova S. E. The impact of competitive creative competition on improving the quality of professional training of university students. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal* = Baltic Humanitarian Journal. 2023; 1(42):7-11. (In Russ.)
5. Kulikova V. V., Kovaleva E. A. Competitive and olympiad activities of university students. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* = Scientific and Pedagogical Review. 2021; 2(36): 37-44. (In Russ.)
6. Shkabara I. E. Formation of general cultural and professional competencies of future masters of pedagogical education in the process of language training at the university. *Innovatsii v nauke* = Innovations in Science. 2012; 6:1-12. (In Russ.)
7. Staroverova N. A. Development of general cultural competencies in the process of training masters. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta* = Bulletin of Kazan Technological University. 2013; 9:350-353. (In Russ.)
8. Prokopenko G. I., Burim S. M. Formation of creative individuality of students majoring in pedagogy in the process of practice. *Proektirovanie. Opyt. Rezul'tat* = Design. Experience. Result. 2025; 3:116-119. (In Russ.)
9. Vinogradsky V. G., Danilkina A. V. The relevance of the problem of professional competence formation among future speech therapy teachers through the systematic use of information and communication technologies. *Proektirovanie. Opyt. Rezul'tat* = Designing. Experience. Result. 2024; 6:70-74. (In Russ.)
10. Trishchenko D. A. Organization of students' creative activity: goals, methods, results. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya "Psikhologo-pedagogicheskie nauki"* = Bulletin of Samara State Technical University. The Series "Psychological and Pedagogical Sciences". 2020; 1(45):164-179. (In Russ.)

**Информация об авторе:**

**Поправко О. В.** – доцент кафедры философии и управления образованием, канд. филос. н., доц.

**Information about the author:**

**Popravko O. V.** – Associate Professor of the Department of Philosophy and Management of Education, Ph. D. (Philosophy), Doc.

*Статья поступила в редакцию 14.05.2025; одобрена после рецензирования 22.05.2025; принята к публикации 23.05.2025.*

*The article was submitted 14.05.2025; approved after reviewing 22.05.2025; accepted for publication 23.05.2025.*

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья  
УДК 378.1:614  
doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_85

### Интегрированная модель компетентностного обучения студентов медицинского университета

**Виталий Владимирович Савгачев**

Ярославский государственный медицинский университет, Ярославль, Россия, [hirurg2288@mail.ru](mailto:hirurg2288@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7634-1280>

**Аннотация.** В условиях стремительного развития медицинской науки и трансформации клинической практики возрастает потребность в радикальном пересмотре методов подготовки будущих врачей. Традиционные образовательные подходы, акцентированные на декларативных знаниях, демонстрируют все меньшую адекватность требованиям современной системы здравоохранения. В связи с этим особую актуальность приобретает переход к компетентностному обучению, ориентированному на формирование у студентов профессиональных действий в реальных клинических ситуациях. В настоящей статье нами предложена интегрированная модель компетентностного обучения (ИМКО), представлено ее теоретико-методологическое обоснование, произведена эмпирическая проверка эффективности с адаптацией под специфику медицинского вуза. Модель интегрирует проблемное обучение (PBL), симуляционное моделирование, рефлексивное обучение и формирующее оценивание в единую систему, направленную на формирование клинического мышления, профессионального поведения и ответственности будущего врача. В ходе пилотного исследования модель была внедрена в учебную программу 3-го курса медицинского факультета одного из российских вузов, а результаты были сопоставлены с результатами контрольной группы традиционного обучения.

Полученные данные подтверждают научную новизну модели, заключающуюся в ее интегративности, многоаспектности и ориентации на клиническую практику. Модель имеет высокий потенциал для масштабного внедрения в систему медицинского образования и может служить основой для разработки новых национальных стандартов подготовки врачей.

**Ключевые слова:** медицинское образование, компетентностный подход, проблемное обучение, симуляционное моделирование, клиническое мышление, интерактивное обучение, OSCE, формирующее оценивание, мотивация студентов, интеграция дисциплин

**Для цитирования:** Савгачев В. В. Интегрированная модель компетентностного обучения студентов медицинского университета // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 85–91. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_85](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_85).

## PEDAGOGY

Original article

### Integrated model of competency-based training of medical university students

**Vitaly V. Savgachev**

Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia, [hirurg2288@mail.ru](mailto:hirurg2288@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7634-1280>

**Abstract.** Amid the rapid advancement of medical science and the transformation of clinical practice, there is a growing need for a radical revision of future physicians' training methods. Traditional educational approaches, focused on declarative knowledge, are proving increasingly inadequate in meeting the demands of modern healthcare systems. Consequently, the shift toward competency-based education – which emphasizes developing students' ability to perform professional actions in real clinical settings – has become particularly urgent. The article proposes an Integrated Competency-Based Learning Model (ICBLM), presents its theoretical and methodological foundations, and empirically validates its effectiveness while adapting it to the specific context of medical education. The model combines problem-based learning (PBL), simulation training, reflective learning, and formative assessment into a unified system designed to cultivate clinical reasoning, professional behavior, and accountability in future physicians. A pilot study implemented the model in the curriculum of third-year medical students at a Russian university, with outcomes compared against a control group following traditional instruc-

tion. The findings confirm the model's scientific novelty, which lies in its integrative nature, multidimensional approach, and clinical practice orientation. The ICBLM demonstrates high potential for large-scale adoption in medical education and could serve as a foundation for developing new national standards in physician training.

**Keywords:** medical education, competency-based approach, problem-based learning, simulation training, clinical reasoning, interactive learning, OSCE, formative assessment, student motivation, interdisciplinary integration

**For citation:** Savgachev V. V. Integrated model of competency-based training of medical university students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):85-91. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_85](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_85).

### Введение

Современная медицина переживает фазу глубокой трансформации, обусловленную научно-техническим прогрессом, изменением эпидемиологической обстановки, цифровизацией и необходимостью персонализированного подхода к пациенту [1–3]. Эти изменения требуют от будущих врачей не только глубоких знаний, но и высокого уровня клинической грамотности, способности к принятию решений в условиях неопределенности, этической ответственности и непрерывного профессионального развития [4].

### Обзор литературы

Традиционная модель медицинского образования, основанная на передаче фактологической информации через лекции и последующем закреплении на практике, все чаще подвергается критике за недостаточную подготовку студентов к реальной работе в клинике [5]. Как отмечают R. M. Harden, M. H. Davis, J. R. Crosby, современное образование должно строиться вокруг компетенций, а не только дисциплин [6].

В этой связи возрастает интерес к компетентностному подходу, предполагающему формирование у студентов устойчивых умений и навыков, применимых в различных клинических контекстах [7–9]. Одним из наиболее перспективных методов реализации данного подхода является интеграция различных педагогических стратегий, включая:

- PBL (Problem-Based Learning) – обучение через клинические примеры;
- симуляционное моделирование – практическое воспроизведение клинических ситуаций;
- формирующее оценивание – непрерывная обратная связь и саморефлексия;
- рефлексивное обучение – осознание собственных ошибок и стратегий мышления [10].

Несмотря на высокую эффективность каждого из методов по отдельности, их изолированное применение ограничивает образовательный потенциал. Современные исследования подчеркивают необходимость создания интегрированных моделей, сочетающих несколько подходов в единой дидактической системе [11].

С опорой на изложенное нами была сформулирована гипотеза исследования, которая состоит в том, что внедрение ИМКО, объединяющей преимущества PBL, симуляционного обучения, рефлексии и формирующего оценивания, приведет к значимому улучшению когнитивных, практических и мотивационных результатов обучения студентов медицинских вузов по сравнению с традиционными методами.

### Материалы и методы

Следует отметить, что компетентностный подход в медицине базируется на концепции «готовности к действию» и включает три ключевых измерения: когнитивное (знание и анализ информации); практическое (выполнение процедур и клинических задач); рефлексивное (осознание и критическая оценка собственных действий).

Подготовка врача должна включать не только научные знания, но и навыки общения, этического суждения, работы в команде и управления здоровьем пациента. При этом важно учитывать, что проблемное обучение представляет собой метод, разработанный для активизации предшествующих знаний студентов, что, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию новых концепций. Этот подход не только развивает навыки самостоятельного поиска информации, но и формирует умение работать в команде, что является критически важным в современных образовательных и профессиональных контекстах. Исследования показывают, что PBL улучшает долговременную ретенцию знаний, поскольку студенты вовлечены в процесс решения реальных проблем, что, в свою очередь, развивает их критическое мышление и способность применять знания на практике.

Симуляционное обучение, в рамках которого используются высокотехнологичные манекены и стандартизированные пациенты, обеспечивает безопасную среду для отработки клинических сценариев, что позволяет учащимся накапливать опыт без риска для пациентов. Этот метод обучения не только способствует более быстрому освоению практических навыков, но и значительно снижает количество ошибок в реальной практике. Таким образом, симуляция становится важным инструментом в подготовке специалистов, позволяя им развивать уверенность в своих действиях и улучшать качество медицинского обслуживания.

Формирующее оценивание и рефлексия играют ключевую роль в процессе обучения, направляя внимание не на традиционную «проверку» знаний, а на «создание» новых знаний через конструктивную обратную связь и самоанализ. Этот подход способствует развитию метакогнитивных способностей, позволяя студентам осознанно оценивать свои успехи и недостатки. В результате рефлексия не только углубляет понимание учебного материала, но и способствует формированию профессиональной идентичности, что является важным аспектом личностного и профессионального роста.

Интегрированная модель компетентностного обучения. Предлагаемая нами модель обучения включает четыре взаимосвязанных модуля, каж-

дый из которых играет уникальную и важную роль в формировании комплексного образовательного опыта. Эти модули взаимодействуют друг с другом, создавая целостный подход к обучению, который способствует глубокому усвоению знаний и развитию практических навыков.

1. Когнитивный модуль (КМ) является основой нашего подхода и включает в себя интерактивные лекции, мини-групповые дискуссии и кейс-методы. Интерактивные лекции позволяют преподавателям активно вовлекать студентов в процесс обучения, используя различные мультимедийные ресурсы и технологии. Это создает динамичную образовательную среду, где студенты могут задавать вопросы и участвовать в обсуждениях в реальном времени. Мини-групповые дискуссии способствуют развитию критического мышления, так как студенты учатся анализировать информацию, обмениваться мнениями и вырабатывать совместные решения. Кейс-методы, в свою очередь, предоставляют возможность применять теоретические знания на практике, решая реальные проблемы из профессиональной сферы. Это не только углубляет понимание материала, но и развивает навыки командной работы, что крайне важно в современных условиях профессиональной деятельности.

2. Практический модуль (ПМ) фокусируется на симуляциях, включая сценарии оказания первой помощи и проведения осмотра, а также работу со стандартизированными пациентами. Симуляции позволяют студентам безопасно отрабатывать клинические навыки в контролируемой среде, что снижает риск ошибок в реальной практике. Студенты могут учиться на своих ошибках, получать обратную связь от преподавателей и коллег, а также развивать уверенность в своих действиях. Кроме того, они получают возможность взаимодействовать с «пациентами», которые играют определенные роли, что создает реалистичные условия для практики общения и диагностики. Этот модуль не только обеспечивает технические навыки, но и развивает эмоциональный интеллект, что крайне важно для успешной работы в медицине.

3. Рефлексивный модуль (РМ) направлен на развитие метакогнитивных способностей студентов. Ведение дневника рефлексии позволяет учащимся осознанно анализировать свой опыт, фиксируя успехи и недостатки, а также вырабатывая стратегии для дальнейшего развития. Эссе по этике предоставляет возможность углубленно рассмотреть важные моральные аспекты профессиональной деятельности, что способствует формированию профессиональной идентичности. Участие в супервизированных обсуждениях создает пространство для обмена мнениями и получения конструктивной обратной связи от преподавателей и коллег. Это не только углубляет понимание учебного материала, но и способствует формированию критического мышления и способности к самоанализу, что является важным аспектом личностного и профессионального роста.

4. Диагностический модуль (ДМ) включает формирующее оценивание, Objective Structured

Clinical Examination (OSCE) и трекинг прогресса. Формирующее оценивание направлено на постоянный мониторинг и поддержку учебного процесса, позволяя студентам получать обратную связь о своих достижениях и областях, требующих улучшения. Это создает возможность для своевременной коррекции учебных стратегий и повышения эффективности обучения. OSCE представляет собой стандартизированный метод оценки практических навыков, который позволяет объективно оценить уровень подготовки студентов в клинических ситуациях. Трекинг прогресса обеспечивает систематическое отслеживание достижений студентов на протяжении всего обучения, что способствует более целенаправленному и индивидуализированному подходу к образовательному процессу.

### Результаты исследования

Предложенная модель обучения, состоящая из когнитивного, практического, рефлексивного и диагностического модулей, представляет собой комплексный подход, который способствует формированию не только профессиональных знаний и навыков, но и личностных качеств, необходимых для успешной деятельности в современном мире. Эта модель направлена на создание активного, вовлеченного и критически мыслящего специалиста, способного эффективно справляться с вызовами своей профессии.

Расчет итоговой интегральной оценки  $I$  в рамках данной модели производится по формуле (1):

$$I=0,28 \times K+0,32 \times P+0,25 \times R+0,15 \times D, \quad (1)$$

где  $K$  – суммарный балл по когнитивным заданиям;

$P$  – суммарный балл по OSCE;

$R$  – индекс рефлексии (в диапазоне от 0 до 5);

$D$  – средний балл по формирующему оцениванию.

Формула (1) представляет собой взвешенную сумму баллов по четырем ключевым компонентам интегрированной модели компетентностного обучения. Каждый коэффициент (вес) отражает относительную значимость соответствующего компонента в формировании общей компетентности студента в рамках медицинского образования. При этом для определения весов (коэффициентов) были использованы следующие методы.

1. Экспертное оценивание (метод Дельфи). В рамках пилотного этапа разработки модели был проведен анкетированный опрос среди 15 экспертов (профессоров медицинского образования, педагогов, клиницистов), которым было предложено оценить значимость каждого компонента по 5-балльной шкале (табл. 1).

Таблица 1

Значимость компонентов по 5-балльной шкале

Компонент	Средняя оценка значимости (из 5)	Расчетный вес (%)
K	4,6	27,7
P	4,8	31,6
R	4,2	26,3
D	3,8	14,4

Средние значения были переведены в относительные доли и округлены с учетом практической применимости: К → 28 % → коэффициент 0,28; Р → 32 % → коэффициент 0,32; R → 25 % → коэффициент 0,25; D → 15 % → коэффициент 0,15.

Таким образом, наибольший вес получил практический компонент (Р), так как он напрямую связан с безопасностью и качеством будущей врачебной деятельности. Рефлексия (R) получила чуть меньший, но все же значимый вес, отражая ее важность в профессиональном становлении.

2. Анализ дисперсии и корреляционного анализа. На втором этапе был выполнен корреляционный анализ между итоговыми успехами студентов (по OSCE и итоговому тесту) и результатами по каждому компоненту. Полученные корреляции: К →  $r = 0,71$ ; Р →  $r = 0,82$ ; R →  $r = 0,68$ ; D →  $r = 0,54$

На основании этих данных была подтверждена высокая предсказательная сила практического модуля (Р), что дополнительно подтвердило его доминирующий вес в итоговой формуле.

3. Методологическое обоснование. Формула (1) соответствует следующим принципам:

- композитности (итоговая оценка формируется не как арифметическая средняя, а как взвешенная сумма, отражающая вклад каждого элемента);

- компетентностной направленности (модель ориентирована не на дублирование экзаменационных баллов, а на интеграцию разнородных данных (тестов, практики, самооценки) в единую картину профессиональной зрелости);

- дифференциации значимости (разные аспекты обучения имеют разную степень влияния на будущую клиническую работу. Например, практические навыки (Р) важнее формальной самооценки (D), что и закреплено в весах).

Формула (1) позволяет:

- объективно учитывать не только знания, но и практику, метапознание и самостоятельность;

- учитывать современные требования к оцениванию в медицине – формирование профессионала, а не просто «зазубренного» экзаменатора;

- повышать мотивацию студентов за счет признания ценности рефлексии и самоанализа;

- обеспечивать прозрачность и обоснованность итоговой оценки.

При апробации интегрированной модели компетентностного обучения в исследовании приняли участие 120 студентов третьего курса, которые были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную (по 60 студентов в каждой). Возраст участников варьировался от 20 до 23 лет, что соответствует типичному возрасту студентов на данном уровне образования. Уровень подготовки всех участников был стандартизирован на основе результатов, полученных в ходе обучения на втором курсе, что обеспечивало однородность начальных условий для обеих групп.

Для оценки эффективности обучающих методов и достижения поставленных целей исследования использовались разнообразные инструменты. В первую очередь проводилось тестирование до и после внедрения новых образовательных подхо-

дов, что позволяло выявить динамику изменений в знаниях и навыках студентов. Ключевым элементом оценки стали OSCE-тесты, состоящие из 10 станций, которые обеспечивали возможность объективной оценки клинических навыков студентов в различных сценариях. Кроме того, для анализа мотивационных стратегий обучения использовался опросник MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), который позволял оценить уровень вовлеченности и мотивации студентов в процессе обучения. Также была разработана анкета, нацеленная на определение уровня клинической уверенности студентов, что является важным аспектом их профессионального становления. Портфолио студентов служило дополнительным инструментом для отслеживания их прогресса и достижений в течение учебного периода. Наблюдение и оценка симуляций проводились двумя независимыми экспертами, что обеспечивало объективность и надежность полученных данных.

Собранные данные подвергались статистической обработке с использованием программного обеспечения SPSS версии 26.0. Для анализа результатов применялись различные статистические методы. В частности, использовался t-критерий Стьюдента для сравнения средних значений между группами, что позволяло определить наличие статистически значимых различий. Кроме того, был проведен корреляционный анализ, который позволил выявить взаимосвязи между различными переменными исследования. Дисперсионный анализ (ANOVA) использовался для оценки влияния различных факторов на результаты обучения. При этом уровень значимости устанавливался на уровне  $p < 0,05$ , что указывает на статистическую значимость полученных результатов.

Таким образом, комплексный подход к оценке учебных достижений студентов, включающий разнообразные инструменты и методы статистической обработки, позволил получить достоверные и обоснованные выводы о влиянии интегрированных образовательных методов на развитие профессиональных навыков и уверенности студентов в клинической практике.

Проведенное нами исследование позволило оценить эффективность ИМКО в экспериментальной группе студентов по сравнению с традиционными методами обучения. Оценка проводилась по нескольким ключевым направлениям: усвоение теоретического материала, развитие клинических навыков, рост мотивации и вовлеченности, формирование рефлексии и профессионального самоопределения. Внедрение ИМКО осуществлялось в четыре этапа, каждый из которых был направлен на достижение поставленных целей.

Этап 1 (1–4-я недели). Адаптационный модуль и вводный PBL-кейс. На этом этапе студенты познакомились с основами нового подхода к обучению, а также с методами активного обучения, такими как проблемно-ориентированное обучение. Вводный кейс позволил студентам начать взаимодействие с реальными клиническими ситуациями и развить навыки работы в команде.

Этап 2 (5–8-я недели). Кейсы по патофизиологии и фармакологии, а также первичные симуляции. На данном этапе акцент был сделан на углубленное изучение патофизиологических процессов и фармакологических аспектов, что является критически важным для клинической практики. Первичные симуляции позволили студентам применить теоретические знания на практике и развить начальные клинические навыки.

Этап 3 (9–12-я недели). Клинические кейсы по внутренним болезням и OSCE-тренировки. В течение этого этапа студенты работали с клиническими кейсами, связанными с внутренними болезнями, что способствовало углублению их знаний и навыков. OSCE-тренировки позволили осуществить объективную оценку клинических навыков и подготовили студентов к финальному тестированию.

Этап 4 (13–16-я недели). Интегративный кейс «Пациент с полиморбидностью», итоговое OSCE и рефлексия. Завершающий этап включал работу над сложным интегративным кейсом, который требовал от студентов комплексного подхода к диагностике и лечению полиморбидного пациента. Итоговое OSCE позволило оценить достижения студентов, а рефлексия способствовала осознанию ими своего профессионального роста и развития.

В рамках внедрения ИМКО также проводились еженедельные микро-симуляции, длительностью 15 минут каждая, что позволяло студентам регулярно практиковать свои навыки в безопасной и контролируемой обстановке. Формирование учебных тьюторских групп способствовало созданию поддерживающей образовательной среды, где студенты могли обмениваться опытом и получать обратную связь. Кроме того, проводились онлайн-квесты по этике и доказательной медицине, что способствовало развитию критического мышления и углублению понимания этических аспектов в ме-

дицинской практике.

Таким образом, внедрение ИМКО в учебный процесс позволило создать комплексную образовательную программу, направленную на развитие как теоретических, так и практических навыков студентов, а также на повышение их мотивации и вовлеченности в обучение.

Общие результаты экспериментальной и контрольной групп студентов представлены в таблице 2.

Следует отметить, что в таблице 2 нами впервые введен индекс клинической зрелости, который представляет собой показатель, позволяющий оценить уровень уверенности, последовательности и аргументации действий студентов в ходе симуляций. Этот индекс основан на экспертной оценке и помогает выявить, насколько студенты готовы к реальным клиническим ситуациям. Использование данного индекса способствует более точному определению клинической компетентности и готовности будущих специалистов к практической деятельности.

Оценивая результаты апробации, представленные в таблице 2, целесообразно отметить, что в целом наблюдаются значительные улучшения в экспериментальной группе после внедрения ИМКО. Средний балл теста знаний увеличился с 68,25 до 83,47 (+22,30 %,  $p < 0,01$ ), а балл OSCE возрос с 62,10 до 73,62 (+18,55 %,  $p < 0,01$ ). Уровень мотивации по шкале MSLQ также значительно повысился, с 70,40 до 81,15 (+15,27 %,  $p < 0,01$ ), в то время как количество ошибок в симуляции снизилось с 2,75 до 1,12 (-59,27 %,  $p < 0,01$ ), что подтверждает высокую эффективность модели.

#### Обсуждение и заключения

Полученные результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу и указывают на значительные преимущества интегрированной модели компетентностного обучения по сравнению

Таблица 2

#### Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп

№	Показатель	Группа	До внедрения	После внедрения	Изменение, %	p-значение
1	Тест знаний (баллы)	Экспериментальная	68,25	83,47	+22,30	<0,01
		Контрольная	67,98	71,15	+4,66	>0,05
2	OSCE (баллы /100)	Экспериментальная	62,10	73,62	+18,55	<0,01
		Контрольная	61,85	64,20	+3,80	>0,05
3	MSLQ (мотивация)	Экспериментальная	70,40	81,15	+15,27	<0,01
		Контрольная	71,05	72,30	+1,76	>0,05
4	Самооценка навыков (/5)	Экспериментальная	3,72	4,45	+19,62	<0,01
		Контрольная	3,70	3,85	+4,05	>0,05
5	Индекс рефлексии (/5)	Экспериментальная	2,85	4,10	+43,86	<0,01
		Контрольная	2,88	3,05	+5,90	>0,05
6	Ошибки в симуляции	Экспериментальная	2,75	1,12	-59,27	<0,01
		Контрольная	2,70	2,40	-11,11	>0,05
7	Удовлетворенность (/10)	Экспериментальная	7,20	9,10	+26,39	<0,01
		Контрольная	7,15	7,40	+3,50	>0,05
8	Вовлеченность (%)	Экспериментальная	–	88,33	–	–
		Контрольная	–	46,67	–	–
9	Клиническая зрелость (индекс /10)	Экспериментальная	–	7,85	–	–
		Контрольная	–	5,90	–	–
10	Время принятия клинического решения (сек.)	Экспериментальная	132,4	98,7	-25,4	<0,01
		Контрольная	130,1	126,8	-2,5	>0,05

с традиционными подходами в образовательном процессе. Наиболее впечатляющие улучшения наблюдаются в таких ключевых областях, как клиническая рефлексия, которая является основополагающим элементом профессионального становления студентов; практическая направленность, обеспечивающая снижение количества ошибок и ускорение принятия решений; а также мотивация, которая выступает важным предиктором успеха в самостоятельной учебной деятельности.

Важно отметить, что вовлеченность студентов в экспериментальной группе достигла 88,3 %, что в 1,9 раза превышает аналогичный показатель в контрольной группе. Этот факт свидетельствует о высоком уровне признания и принятия предложенной модели со стороны студентов, что является важным аспектом для повышения эффективности образовательного процесса. Интеграция OSCE и рефлексии не только позволила оценить теоретические знания, но и создала условия для их консолидации через метапознание, что способствует более глубокому усвоению материала. Кроме того, данная модель активно содействует формированию «мягких навыков», таких как коммуникация, эмпатия и ответственность, что является необходимым для успешной профессиональной деятельности в области медицины.

Выводы исследования подтверждают, что разработанная ИМКО представляет собой инновационную образовательную модель, которая сочетает в себе сильные стороны PBL, симуляционного обучения, рефлексии и формирующего оценивания. Эта модель не только повышает академические результаты студентов, но и способствует формированию клинической зрелости, усиливает мотивацию к обучению и снижает количество ошибок в практике. Научная новизна предложенной модели заключается в создании комплексной системы оценки компетентности, адаптации международного опыта к российской академической среде, а также включении индексов рефлексии и клинической зрелости в образовательный процесс.

Перспективы дальнейшего развития ИМКО включают масштабирование модели на другие курсы и факультеты, интеграцию в национальные стандарты среднего профессионального и высшего образования, а также разработку цифровых инструментов для реализации данной модели. Это позволит не только улучшить качество образования, но и подготовить студентов к реальным условиям клинической практики, что является важной задачей современного медицинского образования.

#### Список источников

1. Barrows H. S. Problem-based learning applied to medical education. Springfield : Southern Illinois University School of Medicine. 2000, 168 p.
2. Features and uses of high-fidelity medical simulations / S. B. Issenberg, W. C. McGaghie, E. R. Petrusa [et al.] // *Med Teach*. 2005. № 27 (1). Pp. 10–28. <https://doi.org/10.1080/01421590500046924>.
3. Kolb D. A., Boyatzis R. E., Mainemelis C. Experiential learning theory: Previous research and new directions // *Perspectives on thinking, learning, and*

*cognitive styles* / ed. by R. J. Sternberg, L.-f. Zhang. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. Pp. 227–247.

4. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world / J. Frenk, L. Chen, Z. A. Bhutta [et al.] // *Lancet*. 2010. № 376 (9756). Pp. 1923–1958. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61854-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5).

5. Vernon D. T., Blake R. L. Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research // *Acad Med*. 1993. № 68 (7). Pp. 550–563. <https://doi.org/10.1097/00001888-199307000-00015>.

6. Harden R. M., Davis M. H., Crosby J. R. The new Dundee medical curriculum: a whole that is greater than the sum of the parts // *Med Educ*. 1997. 31 (4). Pp. 264–271. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1997.tb02923.x>.

7. Harden R. M., Crosby J. R. The new Dundee medical curriculum: a whole that is greater than the sum of the parts // *Med Educ*. 2000. № 34 (4). Pp. 265–271. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00643.x>.

8. Якунчев М. А., Маркинов И. Ф., Осинин Р. В. Технология выполнения практико-ориентированных заданий для формирования естественно-научной грамотности обучающихся // *Гуманитарные науки и образование*. 2024. Т. 15, № 3 (59). С. 109–115.

8. Norman G. R., Schmidt H. G. The psychological basis of problem-based learning: a review of the evidence // *Acad Med*. 1992. № 67 (9). Pp. 557–565. <https://doi.org/10.1097/00001888-199209000-00002>.

10. Jarvis-Selinger S., Chan T. M., Regehr G. Competency-based medical education and simulation // *Med Teach*. 2012. № 34 (6). Pp. 483–491. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.686347>.

11. Dornan T., Boshuizen H., King N., Scherpbier A. Experience-based learning: a model linking the processes and outcomes of medical students' workplace learning // *Med Educ*. 2007. № 41 (1). Pp. 84–91. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02652.x>.

#### References

1. Barrows H. S. Problem-based learning applied to medical education. Springfield, Southern Illinois University School of Medicine. 2000. 168 p.
2. Features and uses of high-fidelity medical simulations / S. B. Issenberg, W. C. McGaghie, E. R. Petrusa [et al.]. *Med Teach*. 2005; 27(1):10-28. <https://doi.org/10.1080/01421590500046924>.
3. Kolb D. A., Boyatzis R. E., Mainemelis C. Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* / ed. by R. J. Sternberg, L.-f. Zhang. NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2001. Pp. 227-247.
4. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world / J. Frenk, L. Chen, Z. A. Bhutta [et al.]. *Lancet*. 2010; 376(9756):1923-1958. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61854-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5).
5. Vernon D. T., Blake R. L. Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research. *Acad Med*. 1993; 68(7):550-563. <https://doi.org/10.1097/00001888-199307000-00015>.

6. Harden R. M., Davis M. H., Crosby J. R. The new Dundee medical curriculum: a whole that is greater than the sum of the parts. *Med Educ.* 1997; 31(4):264-271. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1997.tb02923.x>.

7. Harden R. M., Crosby J. R. The new Dundee medical curriculum: a whole that is greater than the sum of the parts. *Med Educ.* 2000; 34(4):265-271. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00643.x>.

8. Yakunchev M. A., Markinov I. F., Osinin R. V. Technology of performing practice-oriented tasks for the formation of natural science literacy of students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education.* 2024; 15(3-59):109-115. (In Russ.)

9. Norman G. R., Schmidt H. G. The psychological basis of problem-based learning: a review of the evidence. *Acad Med.* 1992; 67 (9):557-565. <https://doi.org/10.1097/00001888-199209000-00002>.

10. Jarvis-Selinger S., Chan T. M., Regehr G. Competency-based medical education and simulation. *Med Teach.* 2012; 34 (6):483-491. <https://doi.org/10.31>

09/0142159X.2012.686347.

11. Dornan T., Boshuizen H., King N., Scherpbier A. Experience-based learning: a model linking the processes and outcomes of medical students' workplace learning. *Med Educ.* 2007; 41(1):84-91. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02652.x>.

***Информация об авторе:***

**Савгачев В. В.** – доцент кафедры травматологии и ортопедии, канд. мед. наук.

***Information about the author:***

**Savgachev V. V.** – Associate Professor of the Department of Traumatology and Orthopedics, Ph.D. (Medicine).

*Статья поступила в редакцию 12.04.2025; одобрена после рецензирования 29.04.2025; принята к публикации 30.04.2025.*

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_92

### Практико-ориентированные задания как средство сопровождения дисциплины ядра высшего педагогического образования «Психолого-педагогические основы обучения информатике»

Людмила Анатольевна Сафонова<sup>1\*</sup>, Анна Сергеевна Прончатова<sup>2</sup>, Данил Евгеньевич Говорков<sup>3</sup>, Диана Рашидовна Мурзенкова<sup>4</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

<sup>1</sup>safonova.lan@yandex.ru\*, <https://orcid.org/0000-0001-8666-3590>

<sup>2</sup>pronchatova1996@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-3038-5981>

<sup>3</sup>danil.govor.122@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-5718-4654>

<sup>4</sup>diana230105@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-9832-4627>

**Аннотация.** В настоящее время педагогические вузы Российской Федерации осуществляют переход на единые требования к подготовке педагогических кадров. Согласно ядру высшего педагогического образования, в методическую подготовку студентов-бакалавров профиля Информатика входит дисциплина «Психолого-педагогические основы обучения информатике». Однако на сегодняшний день учебно-методическое обеспечение этой дисциплины отсутствует. Цель данной статьи – разработка материалов, предназначенных для сопровождения дисциплины «Психолого-педагогические основы обучения информатике», и их апробация при обучении студентов-бакалавров Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева. В статье приведены примеры практико-ориентированных заданий, даны рекомендации по их выполнению. Авторы уделяют внимание возможностям дисциплины «Психолого-педагогические основы обучения информатике» для пропедевтики основной дисциплины методической подготовки будущих учителей «Методики обучения информатике».

**Ключевые слова:** ядро высшего педагогического образования, педагогический вуз, студент-бакалавр, психолого-педагогические основы обучения информатике, практико-ориентированное задание

**Благодарности:** исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Разработка методического обеспечения дисциплины ядра педагогического образования “Психолого-педагогические основы обучения информатике”».

**Для цитирования:** Сафонова Л. А., Прончатова А. С., Говорков Д. Е., Мурзенкова Д. Р. Практико-ориентированные задания как средство сопровождения дисциплины ядра высшего педагогического образования «Психолого-педагогические основы обучения информатике» // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 92–99. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_92](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_92).

## PEDAGOGY

Original article

### Practice-oriented tasks as a means of complementing the discipline of the core of higher pedagogical education “Psychological and pedagogical foundations of computer science education”

Lyudmila A. Safonova\*, Anna S. Pronchatova<sup>2</sup>, Danil E. Govorkov<sup>3</sup>, Diana R. Murzenkova<sup>4</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

<sup>1</sup>safonova.lan@yandex.ru\*, <https://orcid.org/0000-0001-8666-3590>

<sup>2</sup>pronchatova1996@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-3038-5981>

<sup>3</sup>danil.govor.122@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-5718-4654>

<sup>4</sup>diana230105@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-9832-4627>

**Abstract.** Currently, pedagogical universities of the Russian Federation are moving towards uniform requirements for the training of teaching staff. According to the core of higher pedagogical education, the discipline “Psychological and pedagogical foundations of computer science education” is included in the methodological

training of undergraduate students majoring in Computer Science. However, today there is no educational and methodological support for this discipline. The purpose of this article is to develop materials designed to support the discipline "Psychological and pedagogical foundations of computer science education" and to test them in the training of undergraduate students at the Mordovian State Pedagogical University. The article provides examples of practice-oriented tasks and provides recommendations for their implementation. The authors pay attention to the possibilities of the discipline "Psychological and pedagogical foundations of teaching computer science" for the propaedeutics of the main discipline of methodological training of future teachers "Methods of teaching computer science".

**Keywords:** the core of higher pedagogical education, pedagogical university, bachelor's student, psychological and pedagogical foundations of computer science education, practice-oriented assignment

**Acknowledgements:** the research was carried out within the framework of a grant for research in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic "Development of methodological support for the discipline of the core of pedagogical education «Psychological and pedagogical foundations of computer science teaching»".

**For citation:** Safonova L. A., Pronchatova A. S., Govorkov D. E., Murzenkova D. R. Practice-oriented tasks as a means of complementing the discipline of the core of higher pedagogical education "Psychological and pedagogical foundations of computer science education". *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):92-99. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_92](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_92).

## Введение

Организация учебного процесса в педагогическом вузе осуществляется в соответствии с нормативными документами. Прежде всего это профессиональный стандарт педагога и федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. С 2022 г. все педагогические вузы РФ осуществляют переход на так называемое «ядро высшего педагогического образования» (Ядро)<sup>1</sup>. В связи с этим добавляется еще один нормативный документ – Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года<sup>2</sup>. В соответствии с данной концепцией в учебные планы подготовки бакалавров включены единые для всех педвузов дисциплины в объеме 75 % учебного времени.

В структуре методической подготовки будущих учителей информатики ключевая роль отводится взаимодополняющим учебным дисциплинам: «Психолого-педагогические основы обучения информатике» и «Методика обучения информатике», которые образуют последовательную дидактическую систему, где первая выполняет пропедевтическую функцию по отношению ко второй.

Дисциплина «Психолого-педагогические основы обучения информатике» формирует междисциплинарную теоретико-методологическую базу, интегрируя знания возрастной психологии, дидактики и общей методики информатики. Однако, несмотря на такие важные функции данной дисциплины, учебно-методическое обеспечение пока не сформировано в должной степени. Возникает проблема разработки учебных материалов для сопровождения дисциплины «Психолого-педагогические основы обучения информатике». Ее можно решить

за счет использования практико-ориентированного обучения, основная цель которого заключается в получении студентами компетенций в какой-либо сфере деятельности для применения их на практике. Наряду с последовательным изложением основ науки, важно на всех этапах обучения в каждую изучаемую тему включать материал, дающий возможность решать практические задачи, связанные с будущей профессиональной деятельностью, создающие «ситуацию успеха», мотивирующие студентов к осознанному освоению дисциплин.

## Обзор литературы

Многие исследователи обращают внимание на модернизацию системы высшего педагогического образования и проблемы внедрения ядра высшего педагогического образования. Так, по мнению Г. Г. Недюрмагомедова, переход на Ядро способствует комплексному подходу к обновлению структуры и содержания образовательных программ с акцентом на практикоориентированность и фундаментальность подготовки будущих педагогов [1]. Этот процесс обеспечивается грамотной психолого-педагогической подготовкой студентов. Она представляет собой комплексный процесс, направленный на формирование профессиональных компетенций будущих учителей через интеграцию теоретических знаний и практических навыков с использованием современных образовательных технологий. Во-вторых, необходимо формирование психолого-педагогических основ обучения профильным предметам.

Исследуя особенности формирования готовности к будущей профессиональной деятельности учителя информатики, Р. М. Чудинский и Т. А. Чудинова отмечают особую значимость психолого-педагогических основ обучения информатике. Авторы раскрывают содержание указанной дисциплины, которое полностью дублирует содержание, предложенное в Ядре высшего педагогического образования [2].

С переходом на единые требования к подготовке педагогических кадров особо остро встает проблема формирования необходимых компетенций будущего учителя информатики. Т. А. Боронен-

1 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»). URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps\\_MON\\_5\\_203212\\_151102023.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_5_203212_151102023.pdf) (дата обращения: 24.04.2025).

2 Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 года № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года». URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (дата обращения: 24.04.2025).

ко и В. С. Федотова разрабатывают индикаторы для оценки и самооценки уровней сформированности цифровой компетентности учителя информатики [3]. А. А. Зубрилин уделяет внимание особенностям формирования цифровых компетенций студентов-бакалавров педагогического образования с двумя профилями подготовки. Для каждой дисциплины предметного модуля «Информатика» автор устанавливает соответствие между цифровыми компетенциями и инструментами для их формирования [4]. С. И. Проценко считает, что высокая вовлеченность работодателей в образовательный процесс педагогического вуза способствует формированию профессиональных компетенций будущих учителей и развитию системы целевого обучения [5]. Ю. М. Мартынюк, С. В. Даниленко и В. С. Ванькова анализируют компетенции, формируемые у студентов в рамках изучения дисциплины «Методика обучения информатике». Авторы предлагают применять задачи, непосредственно связанные с будущей профессиональной сферой учителя информатики [6].

Ряд исследователей также отмечают необходимость использования практико-ориентированных задач в высшем образовании. И. Б. Буянова обосновывает необходимость решения проблемы практико-ориентированной подготовки педагога к реализации социально-педагогической функции [7]. С. И. Проценко и Л. А. Сафонова подчеркивают остроту данной проблемы в связи с переходом на единые требования к подготовке педагогических кадров и в качестве примера описывают применение практико-ориентированных задач на дисциплине «Технологии цифрового образования» [8].

Можно констатировать, что в научных кругах достаточно широко ведется обсуждение проблемы перехода на единые требования к методической подготовке будущих учителей информатики. Авторы предлагают различные способы ее решения: формирование цифровых компетенций у студентов-бакалавров, использование практико-ориентированных заданий, вовлеченность работодателей и др. Важная роль в методической подготовке отводится дисциплине «Психолого-педагогические основы обучения информатике», однако работ, в которых раскрывается ее учебно-методическое обеспечение, не обнаружилось. Это и подчеркивает актуальность данного исследования.

#### Материалы и методы

В качестве методов исследования был исполь-

зован анализ содержания ядра педагогического образования, а также научно-методических публикаций по проблемам разработки учебных материалов для подготовки студентов-бакалавров педагогического образования профиля Информатика. Было выяснено, что исследователи не уделили должного внимания разработке компонентов учебно-методического обеспечения новой дисциплины «Психолого-педагогические основы обучения информатике». В качестве результатов в статье представлены практико-ориентированные задания, нацеленные на формирование необходимых общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего учителя информатики.

В соответствии с требованиями Ядра была разработана рабочая программа и фонд оценочных средств. Для эффективного преподавания дисциплины подготовлено учебно-методическое обеспечение в виде конспектов лекций, презентаций, заданий для практических и лабораторных работ, контрольно-измерительные материалы. Разработанный образовательный контент прошел апробирование на практике, внесены необходимые коррективы. Для проверки эффективности разработанных практико-ориентированных заданий было проведено два контрольных мероприятия в виде тестирования, обработаны их результаты.

#### Результаты исследования

Исследования показывают, что методические решения, базирующиеся на психолого-педагогических принципах, демонстрируют более высокие показатели результативности и способствуют формированию устойчивой внутренней мотивации обучающихся к изучению информатики. В условиях цифровой трансформации образования и возрастающей роли информационных технологий в образовательном процессе понимание психологических аспектов взаимодействия обучающихся с цифровой средой приобретает первостепенное значение для конструирования эффективных методических систем. Этим определяется целесообразность введения новой дисциплины «Психолого-педагогические основы обучения информатике», которая предваряет изучение «Методики обучения информатике».

Проведем анализ учебных планов бакалавров направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиля Информатика. Экономика 2021 и 2022 гг. поступления относительно методической подготовки (табл. 1).

Таблица 1

#### Сравнительный анализ учебных планов

Год поступления	Наименование	Академических часов (в з. е.)	Семестр	Компетенции
2021	Методика обучения информатике	13	6, 7, 8, 9	ОПК-1; ОПК-2; ПК-6; ПК-4 ; ПК-3; ПК-7; ОПК-9; ПК-10; ПК-8
2022	Психолого-педагогические основы обучения информатике	3	5	ОПК-6; ПК-3
	Методика обучения информатике	11	6, 7, 8,	УК-6; ОПК-2; ОПК-5; ПК-3; ПК-2

Из таблицы видно, что на дисциплину «Методика обучения информатике» в 2021 г. поступления академических часов на 1 зачетную единицу меньше, чем на дисциплины «Психолого-педагогические основы информатики» и «Методика обучения информатике» в сумме. Данный фактор положительно влияет на методическую подготовку будущего учителя. Что касается сроков обучения, то количество семестров одинаковое – четыре, но в 2022 г. поступления рассмотрены методических дисциплин начинается и заканчивается на один семестр раньше. На наш взгляд, второе распределение более эффективно, поскольку при выходе на производственную педагогическую практику в 8-м семестре студенты будут более подготовленными, большая часть дисциплины «Методика обучения информатике» ими будет освоена. Резюмируя, можно сказать, что с переходом на ядро высшего педагогического образования ситуация с методической подготовкой студентов-бакалавров улучшилась, количество часов и их распределение по семестрам способствует более полному и осознанному освоению методических дисциплин студентами-бакалаврами.

Дисциплину «Психолого-педагогические основы обучения информатике» можно рассматривать как пропедевтику «Методики обучения информатике», как общую методику обучения информатике. Именно в ней предусматривается изучение таких вопросов, как нормативные документы для обучения информатике, методическая система, психологические основы формирования понятий и т. п. Цель ее изучения – знакомство с психологическими и педагогическими основами обучения информатике в общеобразовательной организации, формирование готовности к успешному выполнению основных видов педагогической деятельности в области школьной информатики, разработке и реализации современной методической системы обучения информатике в общеобразовательных организациях. Содержание дисциплины представлено двумя разделами – «Психологические основы обучения информатике» и «Педагогические основы обучения информатике».

В качестве примера разработанного учебного материала приведем несколько практических заданий по первому разделу дисциплины «Психологические основы обучения информатике». Студенты выполняют эти задания самостоятельно и защищают на практических занятиях. Задания носят практико-ориентированный характер и формируют необходимые компетенции. Некоторые задания имеют аналитический характер, связаны с поиском информации и умением ее анализировать и систематизировать. Когнитивно-психологические механизмы восприятия, обработки и усвоения информации обучающимися различных возрастных категорий выступают в качестве детерминант эффективности образовательного процесса в области информатики. Особую актуальность данный подход приобретает в контексте формирования и развития специфических для информатики видов мышления – абстрактного, алгоритмического, вычислительного. Роль формирования разных видов мышления особо сле-

дует подчеркнуть в связи с надпредметным характером дисциплины «Информатика». Те алгоритмические и логические навыки, которые формируются на уроках информатики, будут востребованы в ряде других дисциплин в продолжение всего школьного и послешкольного образования. Внимание уделено и такому понятию, как *soft skills* – *мягкие навыки*, которые необходимы учителю независимо от преподаваемой дисциплины и возрастного уровня обучающихся.

Другая часть заданий предполагает продуктивную и даже творческую работу, когда студенты выступают в роли методистов и разрабатывают образовательный контент: тесты, дифференцированные задания, интерактивные упражнения, кроссворды и т. п.

### **Практическая работа № 1.**

**Тема: Психология обучения решению задач.**

**Цель:** научиться проводить сравнительный анализ понятий «задача» и «упражнение», обосновывать свою точку зрения с помощью примеров из школьного курса информатики; выполнять методический разбор задач и упражнений по информатике; осуществлять в сети Интернет поиск тренажеров по информатике и проводить их анализ.

#### **Задание 1.**

С помощью интернет-источников проанализируйте понятия «задача» и «упражнение». Изучите учебник и рабочую тетрадь по информатике для 5-го класса Л. Л. Босовой и др. Выберите любую тему и определите, какое задание является задачей, а какое упражнением. Ответ обоснуйте. Приведите примеры. Составьте классификацию представленных заданий, основываясь на цели задания, сложности и типе мыслительной деятельности, необходимой для их решения.

#### **Задание 2.**

Найдите в учебнике или рабочей тетради по информатике сложную задачу. Подготовьте методический разбор ее решения, включив следующие компоненты:

- анализ условия задачи;
- выделение ключевых элементов;
- возможные способы решения;
- построение алгоритма решения;
- запись решения;
- ответ.

#### **Задание 3.**

Проведите обзор существующих онлайн-тренажеров по информатике для обучающихся 5 класса (не менее двух), указав: название, URL-адрес, скриншот главной страницы, тему по информатике. Предложите критерии и оцените по ним эффективность онлайн-тренажеров. Для одного из тренажеров подготовьте рекомендации по его использованию в учебном процессе, указав: тему, этап урока, объяснение учителя, систему заданий разного уровня сложности, систему подсказок и обратной связи для обучающихся.

Подготовьте презентацию по выполненным заданиям для представления к защите.

## Практическая работа № 2.

**Тема: Индивидуализация обучения информатике.**

**Цель:** научиться проводить анализ понятия «индивидуализация обучения»; выполнять оценку эффективности различных способов индивидуализации обучения информатике.

### Задание 1.

Укажите педагогов (не менее трех), занимающихся вопросами индивидуализации обучения, приведите цитаты с их мнениями. Задание оформите в виде таблицы:

ФИО педагога, годы жизни	Фото (портрет)	Роль в разработке индивидуализации обучения	Цитата	Выходные данные источника

### Задание 2.

Проанализируйте таблицу.

Способы индивидуализации обучения, их характеристика	Критерии анализа способов индивидуализации				
	К 1 Удобство для учителя	К 2 Удобство для ученика	К 3 Скорость выполнения	К 4	К 5
Раздаточный материал – карточки с индивидуальными заданиями	Требует подготовительной, иногда творческой работы, наличия оргтехники свободного времени	Удобно, аналогично работе в тетради	Зависит от почерка ученика		

С помощью интернет-источников выполните поиск способов индивидуализации обучения (не менее четырех), дайте их краткую характеристику. Предложите еще 2 критерия для анализа и сравнения данных способов, применительно к обучению информатике. Заполните таблицу. Сделайте вывод об эффективности применения описанных способов индивидуализации обучения на примере информатики.

Результаты выполнения заданий оформите в виде презентации. Подготовьтесь к защите созданной презентации.

## Практическая работа № 3.

**Тема: Дифференциация обучения информатике.**

**Цель:** научиться проводить анализ понятий, связанных с дифференциацией обучения, разрабатывать дифференцированные задания на основе заданий школьного курса информатики.

### Задание 1.

С помощью источников сети Интернет проведите сравнительный анализ трактовок понятий «дифференциация», «дифференцированный подход», «дифференцированное задание», «дифференцированное обучение», «уровни дифференциации». Заполните таблицу, указав для каждого термина минимум по две трактовки.

Термин	Определение понятия	Автор определения	Выходные данные источника
Дифференциация			

Сделайте вывод о сходстве и различиях в определениях. Выберите наиболее подходящие трактовки для обучения информатике. Ответ обоснуйте.

### Задание 2.

С помощью источников сети Интернет опишите виды дифференциации. Укажите критерии для деления обучающихся на группы. Выясните, каким образом разрабатываются дифференцированные задания для разных видов дифференциации. Составьте эссе, обосновав способ разработки дифференцированных заданий для обучения информатике в основной школе (не менее 50 слов).

### Задание 3.

Приведите примеры создания дифференцированных заданий для школьного курса информатики (не менее трех). Укажите класс, тему урока, этап урока, исходное задание, дифференцированные задания, вид дифференциации. Результаты выполнения заданий оформите в виде презентации. Подготовьтесь к защите созданной презентации.

## Практическая работа № 4.

**Тема: Самостоятельная работа на уроках информатики.**

**Цель:** научиться осуществлять поиск источников, посвященных различным аспектам организации самостоятельной работы; проводить анализ и разрабатывать самостоятельные задания школьного курса информатики.

### Задание 1.

С помощью ресурсов каждой из электронных библиотек eLibrary.ru (<https://www.elibrary.ru>), Юрайт (<https://urait.ru/>), Лань (<https://e.lanbook.com/>) осуществите поиск статей, раскрывающих различные аспекты организации самостоятельной работы. Заполните таблицу, выбрав не менее 10 аспектов.

Аспект	Выходные данные источника	Раскрытие аспекта (основные идеи и положения)
Роль самостоятельной работы на современном этапе развития образования		
Виды самостоятельной работы		
Условия организации самостоятельной работы		
Особенности самостоятельной работы по информатике		
Самостоятельная работа как средство контроля		
Самостоятельная работа как средство формирования практических навыков		
Компьютерный практикум как средство повышения самостоятельности обучающихся		
Самостоятельность и УУД		
Самостоятельность и метапредметные результаты обучения		
Эвристические методы обучения и самостоятельность обучающихся		

Проектная деятельность и самостоятельность обучающихся		
Самостоятельная работа как средство активизации познавательной деятельности обучающихся		
Рабочая тетрадь как средство организации самостоятельной работы обучающихся		
Работа с учебником как инструмент повышения самостоятельности обучающихся		
Самостоятельная работа и творческая активность обучающихся		

Сделайте вывод об особенностях организации самостоятельной работы на уроках информатики.

### Задание 2.

В УМК по информатике Л. Л. Босовой и др. найдите задания, предназначенные для самостоятельной работы (не менее двух). Укажите класс, тему, этап урока, на котором применяется данное задание, форма работы над заданием. Проведите методический разбор найденных заданий, приведя указание учителя и полное решение заданий.

### Задание 3.

По выбранной теме школьного курса информатики разработайте самостоятельные задания двух видов: фронтальные и индивидуальные. Укажите класс, тему урока, этап урока, задание для самостоятельной работы, цель его применения.

Результаты выполнения заданий оформите в виде презентации. Подготовьтесь к защите созданной презентации.

Для оценки всех представленных заданий используются следующие критерии оценивания, сводящиеся к 100 баллам: 1) полнота и правильность выполнения заданий (10–40); 2) сроки выполнения заданий (на текущем занятии – 30 баллов, на следующем занятии – 15 баллов, на последующих занятиях – 5); 3) качество и наглядность презентации (10–30).

Все описанные задания имеют практико-ориентированную направленность и способствуют как теоретическому осмыслению изучаемого материала, так и практическому его применению. Описанные задания стимулируют изучение и критическое осмысление студентами материалов школьных учебников информатики, помогают установлению межпредметных связей с другими дисциплинами, формированию *soft skills*.

### Обсуждение и заключения

В контексте унификации содержания высшего педагогического образования разработка учебных материалов по дисциплине «Психолого-педагогические основы обучения информатике» обладает значительной теоретической и практической ценностью. Фундаментальное понимание психологических и педагогических закономерностей создает у студента-бакалавра необходимую теоретико-методологическую базу, позволяющую впоследствии осуществлять осознанный и научно обоснованный выбор методических приемов и подходов.

Последовательное изучение дисциплин в указанном порядке позволяет будущему педагогу ин-

тегрировать свои знания об индивидуальных когнитивных стилях обучающихся с методическим инструментарием, что обеспечивает возможность реализации дифференцированного и личностно-ориентированного подходов в образовательной практике.

На протяжении всего курса были использованы разработанные практико-ориентированные задачи. Проанализируем, как их использование влияет на успеваемость студентов по дисциплине «Психолого-педагогические основы обучения информатике».

По окончании первого раздела дисциплины студентам был предложен тест № 1, содержащий 35 вопросов различной формы: с одиночным и множественным выбором, открытой формы, на соответствие и на указание порядка. На рисунке 1 представлен скриншот вопросов теста в системе дистанционного обучения (СДО) Moodle.

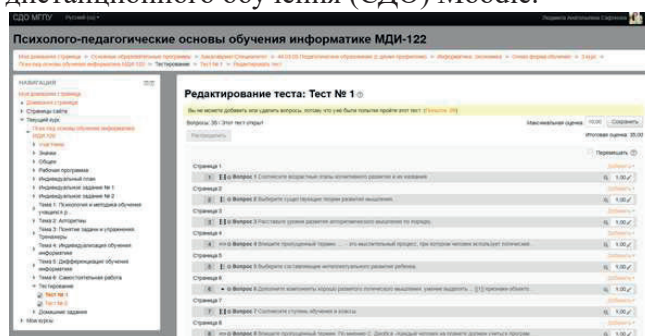


Рис. 1. Тест № 1 в СДО Moodle

По завершении теста № 1 в соответствии с балльно-рейтинговой системой оценивания, действующей в вузе, были получены следующие результаты: 11 человек (50 %) получили оценку «удовлетворительно»; 11 человек (50 %) – оценку «хорошо». Оценки «неудовлетворительно» и «отлично» не получил ни один студент. На рисунке 2 представлено распределение оценок за тест № 1 в СДО Moodle.

График количества студентов, получивших оценки в диапазонах

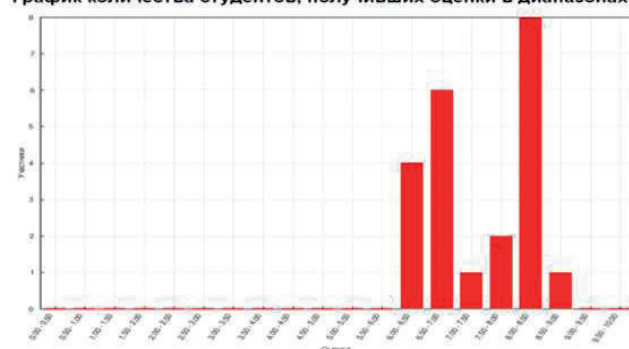


Рис. 2. Результаты тестирования по первому модулю в СДО Moodle

По окончании второго раздела дисциплины студентам был предложен тест № 2, содержащий также 35 тестовых заданий различной формы. Его результаты: 2 человека получили оценку «удовлетворительно», что составило 9 %; 18 человек – оценку «хорошо», что составило 82 %; 2 человека – оценку «отлично», что составило 9 %. На рисунке 3

представлено распределение оценок за тест № 2 в СДО Moodle.



Рис. 3. Результаты тестирования по второму модулю в СДО Moodle

В обоих контрольно-измерительных мероприятиях принимали участие одни и те же 22 студента 3-го курса физико-математического факультета, профиля «Информатика. Экономика». Количество оценок «удовлетворительно» во втором модуле снизилось на 41 % по сравнению с первым; количество оценок «хорошо» увеличилось на 32 %, количество оценок «отлично» увеличилось на 9 %. На рисунке 4 показано изменение результатов тестирований после первого и второго модулей.

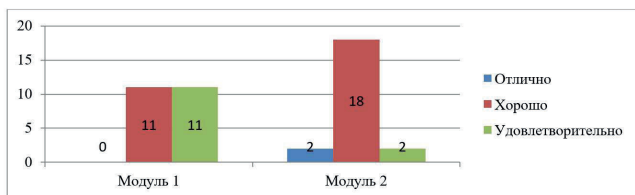


Рис. 4. Динамика сформированности предметных результатов студентов в рамках освоения дисциплины «Психолого-педагогические основы обучения информатике»

Таким образом, приоритетное изучение психолого-педагогических основ обучения информатике обеспечивает формирование целостного представления о процессе обучения данной дисциплине и способствует повышению качества методической подготовки педагогических кадров в соответствии с современными требованиями информационного общества и парадигмой непрерывного образования.

Проверка выполненных заданий, анализ результатов тестирований, итоговая аттестация по дисциплине «Психолого-педагогические основы обучения информатике» позволяют сделать вывод, что студенты овладели необходимыми компетенциями. Практика показала, что разработанные и представленные в данной статье практико-ориентированные задания являются эффективным дидактическим средством. Студенты с интересом выполняют описанные задания, проводят поисковую и исследовательскую работу в библиотечных информационных системах, с помощью онлайн-ресурсов разрабатывают методический контент, при защите которого обосновывают свою точку зрения,

осваивают навыки публичных выступлений.

### Список источников

1. Недюрмагомедов Г. Г. Современные подходы к структуре и содержанию образовательных программ будущих учителей в условиях модернизации педагогического образования // Теория и практика современного воспитания и обучения : материалы междунар. науч.-практ. конф., 06 апреля 2023 года. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2023. С. 462–468.

2. Чудинский Р. М., Чудинова Т. А. Формирование готовности к будущей профессиональной деятельности учителя информатики в рамках дисциплин «Психолого-педагогические основы обучения информатике», «Методика обучения информатике» // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2023. № 2 (299). С. 68–75. DOI 10.47438/2309-7078\_2023\_2\_68.

3. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Индикаторы оценки уровня цифровой компетентности учителя информатики // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 3 (51). С. 7–19. DOI 10.51609/2079-3499\_2022\_13\_03\_07.

4. Зубрилин А. А. Единый подход к подготовке будущих учителей информатики в ракурсе формирования цифровых компетенций // Информатика и образование. 2022. Т. 37, № 2. С. 42–49. DOI 10.32517/0234-0453-2022-37-2-42-49.

5. Проценко С. И. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в условиях реализации «ядра высшего педагогического образования» // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 6 (178). С. 181–197.

6. Мартынюк Ю. М., Даниленко С. В., Ванькова В. С. Совершенствование дидактических материалов по дисциплине «Методика обучения информатике» в соответствии с ядром высшего педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 4. С. 81–89. DOI 10.17513/spno.3361.

7. Буянова И. Б. Практико-ориентированная подготовка педагога к реализации социально-педагогической функции // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 3 (47). С. 21–26. DOI 10.51609/2079-3499\_2021\_12\_03\_21.

8. Проценко С. И., Сафонова Л. А. Подготовка бакалавра педагогического образования к использованию цифровых образовательных ресурсов в будущей профессиональной деятельности в рамках дисциплины «Технологии цифрового образования» // Концепт. 2024. № 6. С. 284–300.

### References

1. Nedyurmagomedov G. G. Modern approaches to the structure and content of educational programs for future teachers in the context of modernization of teacher education. *Teoriya i praktika sovremennogo vospitaniya i obucheniya* = Theory and Practice of Modern Education and Training: proceedings of the international scientific and practical conference, April 06, 2023. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University, 2023. Pp. 462-468. (In Russ)

2. Chudinsky R. M., Chudinova T. A. Formation of readiness for future professional activity of a computer science teacher in the disciplines “Psychological and pedagogical foundations of computer science education”, “Methods of teaching computer science”. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Izvestiya Voronezh State Pedagogical University*. 2023; 2(299):68-75. DOI 10.47438/2309-7078\_2023\_2\_68. (In Russ)

3. Boronenko T. A., Fedotova V. S. Indicators for assessing the level of digital competence of a computer science teacher. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = *The Humanities and Education*. 2022; 13(3-51):7-19. DOI 10.51609/2079-3499\_2022\_13\_03\_07. (In Russ)

4. Zubrilin A. A. A unified approach to training future informatics teachers in terms of the formation of digital competencies. *Informatika i obrazovanie* = *Informatics and Education*. 2022; 37(2):42-49. DOI 10.32517/0234-0453-2022-37-2-42-49. (In Russ)

5. Protsenko S. I. Formation of professional competencies of future teachers in the context of the implementation of the “core of higher pedagogical education”. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta* = *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*. 2023; 6(178):181-197. (In Russ)

6. Martynyuk Yu. M., Danilenko S. V., Vankova V. S. Improvement of didactic materials on the discipline “Methods of teaching computer science” in accordance with the core of higher pedagogical education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = *Modern Problems of Science and Education*. 2024; 4:81-89. DOI 10.17513/spno.3361. (In Russ)

7. Buyanova I. B. Practice-oriented teacher training for the implementation of a socio-pedagogical function. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = *The Humanities and Education*. 2021; 12(3-47):21-26. DOI 10.51609/2079-3499\_2021\_12\_03\_21. (In Russ)

8. Protsenko S. I., Safonova L. A. Preparation of a bachelor of pedagogical education for the use of digital educational resources in future professional activities within the framework of the discipline “Technologies of digital education”. *Koncept* = *Concept*. 2024; 6: 284-300. (In Russ)

#### **Информация об авторах:**

**Сафонова Л. А.** – доцент кафедры физики, информационных технологий и методик обучения, канд. пед. наук, доц.

**Прончатова А. С.** – ст. преподаватель кафедры физики, информационных технологий и методик обучения.

**Говорков Д. Е.** – студент физико-математического факультета.

**Мурзенкова Д. Р.** – студентка физико-математического факультета.

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

#### **Information about the authors:**

**Safonova L. A.** – Associate Professor of the Department of Physics, Information Technologies and Teaching Methods, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

**Pronchatova A. S.** – Senior Lecturer at the Department of Physics, Information Technology and Teaching Methods.

**Govorkov D. E.** – student of the Faculty of Physics and Mathematics.

**Murzenkova D. R.** – student of the Faculty of Physics and Mathematics.

**Contributions of authors:** the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflict of interest.

*Статья поступила в редакцию 26.04.2025; одобрена после рецензирования 29.04.2025; принята к публикации 30.04.2025.*

*The article was submitted 26.04.2025; approved after reviewing 29.04.2025; accepted for publication 30.04.2025.*

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья  
УДК 372.881.161.1  
doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_100

### Языковой портфель как современный инструмент обучения русскому языку как иностранному (на примере Тунисской Республики)

Юлия Ивановна Трушкина

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия,  
tyi\_80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9214-0013>

**Аннотация.** В рамках данной работы рассмотрены особенности применения языкового портфеля в качестве современного инструмента обучения русскому языку как иностранному. Описаны основные функции и структура языкового портфеля, его роль в формировании мотивации, самооценки и самоконтроля обучающихся. Обосновывается внедрение этой технологии в обучение русскому языку как иностранному, способствующей развитию коммуникативной компетенции, стимулирующей самостоятельную работу обучающихся вне языковой среды. Отмечено преимущество электронного формата языкового портфеля, позволяющего регулярно отслеживать прогресс и обеспечивать эффективную обратную связь между педагогом и учащимися. В статье рассмотрены возможности интеграции языкового портфеля в учебный процесс и описаны особенности использования данной технологии в современных условиях преподавания русского языка как иностранного в тунисском образовательном пространстве.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, технология обучения, языковой портфель, самооценка, мотивация, коммуникативная компетенция

**Благодарности:** исследование выполнено в рамках выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-03-2025-049/1 от 25.04.2025 г. по теме «Проектирование научно-методической модели продвижения русского языка “Концепт – Язык – Профессия” (на примере Тунисской Республики)».

**Для цитирования:** Трушкина Ю. И. Языковой портфель как современный инструмент обучения русскому языку как иностранному (на примере Тунисской Республики) // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 100–103. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_100](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_100).

## PEDAGOGY

Original article

### The language portfolio as a modern tool for teaching Russian as a foreign language (using the example of the Tunisian Republic)

Yulia I. Trushkina

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, tyi\_80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9214-0013>

**Abstract.** In this paper, the features of the use of the language portfolio as a modern tool for teaching Russian as a foreign language are considered. The main functions and structure of the language portfolio, its role in the formation of motivation, self-assessment and self-control of students are described. The article substantiates the introduction of this technology in teaching Russian as a foreign language, contributing to the development of communicative competence, stimulating the independent work of students outside the language environment. The advantage of the electronic format of the language portfolio is noted, which makes it possible to regularly monitor progress and provide effective feedback between the teacher and students. The article examines the possibilities of integrating the language portfolio into the educational process and describes the features of using this technology in modern conditions of teaching Russian as a foreign language in the Tunisian educational space.

**Keywords:** Russian as a foreign language, learning technology, language portfolio, self-assessment, motivation, communicative competence

**Acknowledgements:** the work was carried out within the framework of the state assignment for the provision of public services (performance of work) No 073-03-2025-049/1 dated 04/25/2025 on the topic “Design of a scientific and methodological model for promoting the Russian language ‘Concept – Language – Profession’ (using the example of the Tunisian Republic)”.

**For citation:** Trushkina Yu. I. The language portfolio as a modern tool for teaching Russian as a foreign language (using the example of the Tunisian Republic). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2025; 16(3-63):100-103. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_100](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_100).

### **Введение**

В современных условиях преподавания языков использование инновационных образовательных технологий, делающих процесс обучения более эффективным и ориентированным на личность обучающегося, является обязательным [1]. Одним из таких инновационных инструментов является языковой портфель (языковое портфолио), активно применяемый в обучении русскому языку как иностранному (РКИ).

Работа с языковым портфелем обеспечивает особую систему взаимодействия между педагогом и обучающимся, делая их обоих в равной степени ответственными за результат обучения. В данной статье рассматриваются возможности применения языкового портфеля в тунисском образовательном пространстве, его преимущества и особенности внедрения в учебный процесс.

Языковой портфель – это специально организованная подборка работ и достижений обучающегося, отображающая его прогресс, приобретенные навыки и рефлексии в процессе изучения языка. Основными целями его применения являются: 1) развитие навыков самоконтроля и самооценки; 2) повышение мотивации и самостоятельности учащихся; 3) отслеживание индивидуальной образовательной траектории; 4) формирование коммуникативной компетенции.

Традиционно структура языкового портфеля включает следующие разделы: «Языковой паспорт», «Языковая биография», «Досье». «Языковой паспорт» содержит личные данные пользователя (имя, фамилия, дата и место рождения, национальность). В «Языковом паспорте» фиксируются сертификаты, дипломы и другие документы, подтверждающие уровень владения языком. «Языковая биография» помогает учащемуся ставить цели и анализировать, какие языковые навыки он освоил за определенный период, каким образом был достигнут прогресс. Для этого используются контрольные листы самооценки, включающие определение уровней языка по основным видам речевой деятельности: аудированию, чтению, монологической и диалогической речи, письменности. «Досье» предназначено для сбора конкретных практических достижений в изучении языка. Сюда входят самостоятельные и тестовые работы, выполненные письменные творческие задания, эссе, мини-проекты, переводы художественных текстов и т. д.

Использование языкового портфеля в обучении русскому языку как иностранному интегрирует в образовательный процесс индивидуальный подход, развитие критического мышления, создание условий для рефлексии и анализа собственных достижений. Педагог получает возможность оценивать динамику развития учащегося не только на основе традиционных форм контроля, но и опираясь на самоотчеты, проекты, творческие задания. Для учащихся особенно важна поддержка самостоятельного изучения языка вне языковой среды, что

происходит с помощью языкового портфеля.

Таким образом, внедрение языкового портфеля в процесс обучения русскому языку как иностранному обладает рядом преимуществ: повышение мотивации обучающихся к изучению русского языка, усиление самостоятельного поиска и оценки учебных достижений, развитие навыков самоконтроля и самоорганизации, содействие долговременному сохранению знаний и умений.

### **Обзор литературы**

Языковой портфель является перспективным средством обучения русскому языку как иностранному благодаря тому, что дает возможность провести анализ достижений и динамику развития коммуникативной компетенции учащихся. Так, Е. И. Иванова, О. Ю. Иванова [2], М. А. Колесникова [3], М. Н. Позднякова [4], Т. М. Шахова [5] утверждают, что языковой портфель обеспечивает развитие самостоятельности и способностей к самоанализу. Н. В. Шафтельская, А. Л. Шекетера указывают, что использование языкового портфеля в обучении русскому языку как иностранному стимулирует высокий уровень учебной мотивации при коллективной работе, повышает активность обучающихся, формирует навыки целеполагания и самостоятельной организации учебной деятельности [6]. Т. Ю. Иванченко отмечает, что применение языкового портфеля способствует развитию способности к автономному изучению иностранного языка и создает условия для непрерывного образования на протяжении всей жизни. По мнению ученого, он позволяет обучающимся объективно оценивать свои языковые достижения и грамотно представлять себя любым заинтересованным лицам или организациям [7].

Следует учитывать, что способы ведения языкового портфолио эволюционируют: все более распространенными становятся электронные формы на базе новых информационных технологий. И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина [8], А. Д. Мансурова, А. В. Дубаков [9], М. В. Якутина [10] приходят к правомерному выводу о том, что электронный языковой портфель – это средство повышения интереса обучающихся к изучению русского языка как иностранного, способствующее развитию цифровых компетенций, критического мышления, творческих умений и познавательной самостоятельности. Электронный формат позволяет автоматизировать процесс оценивания уровня владения русским языком как иностранным, делает его более прозрачным и эффективным, а также усиливает обратную связь между обучающимся и преподавателем.

Таким образом, можно утверждать, что применение языкового портфеля в обучении русскому языку как иностранному является важной частью современного образовательного процесса.

### **Методы и материалы исследования**

Проводимое исследование было основано, во-первых, на теоретическом анализе научных публикаций по обозначенной теме, во-вторых, на анализе возможностей применения языкового портфеля как

современного инструмента обучения русскому языку как иностранному в образовательном пространстве Тунисской Республики, способствующего развитию коммуникативной компетенции обучающихся.

### **Результаты исследования**

Русский язык активно внедряется в образовательную систему Тунисской Республики. Его преподают в лицеях как иностранный язык, в университетах (например, в Высшем институте языков Туниса), на курсах в Российском центре науки и культуры. Мотивация тунисских обучающихся обусловлена как профессиональными интересами (работа с русскими туристами, академическая мобильность, карьерные перспективы), так и личным интересом к культуре и языку.

Использование языкового портфеля в качестве инструмента обучения русскому языку способствует эффективному усвоению русского языка, развитию самостоятельности и профессиональной компетентности обучающихся, а также формированию мотивации к изучению русского языка в профессиональных целях. Языковой портфель позволяет учитывать многоязычный и мультикультурный фон учащихся Тунисской Республики.

На начальном этапе работы педагог знакомит обучающихся со структурой языкового портфеля, дает рекомендации по его ведению, обсуждает с ними принципы работы с портфелем: регулярность, честность самооценки, ответственность. На этом этапе обучающиеся начинают вести языковую биографию: фиксируют предыдущий опыт, ожидания и цели обучения.

Далее определяются основные разделы языкового портфеля («Языковой паспорт», «Языковая биография», «Досье»). Названия разделов могут быть иными, но содержательная сторона, как правило, не меняется. Например, «Языковая биография», «Лучшие работы», «Самооценка и рефлексия», «Документы / сертификаты», «Индивидуальный план развития». Для максимального удобства и наглядности можно использовать как бумажный, так и электронный формат портфеля, что позволяет расширить возможности индивидуального сопровождения и прогресса, а также повысить мотивацию обучающихся за счет использования интерактивных технологий.

Для объективной оценки знаний задания должны быть как письменные, так и устные, охватывать все виды деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо). Обучающиеся должны регулярно фиксировать свои достижения, отмечать трудности. Необходимо определять четкие сроки и этапы заполнения портфеля (например, после каждой темы), вводить промежуточную и итоговую рефлексию (анализируется языковой прогресс, формулируются новые цели). Обучающиеся могут самостоятельно выбрать работы для включения в языковой портфель, обосновывая свой выбор и оценивая собственный успех.

Педагогу нужно регулярно отмечать успехи обучающихся, повышая таким образом мотивацию. Особого внимания заслуживает работа обучающихся с аутентичными материалами: статьями, видео, подкастами, художественными текстами, что отражает их

творческую активность. Итогом изучения курса русского языка может служить презентация обучающимися своих достижений, защита языкового портфеля.

Таким образом, языковой портфель представляет актуальный педагогический инструмент, который переосмысливает функции традиционной оценки, способствует развитию коммуникативной компетенции, а также адаптируется к потребностям современных учащихся, изучающих русский язык.

### **Обсуждение и заключения**

В заключение отметим, что в современных условиях преподавания русского языка как иностранного становится обязательным использование инновационных образовательных технологий, которые делают процесс обучения более эффективным и ориентированным на каждого обучающегося. Одним из перспективных инструментов обучения выступает языковой портфель. Его применение обеспечивает следующие преимущества: 1) формируется устойчивая мотивация и интерес к изучению русского языка; 2) развивается самостоятельность, ответственность за собственное обучение и навыки самоорганизации; 3) совершенствуются умения оценки своих достижений и трудностей; 4) развивается коммуникативная компетенция; 5) учитывается возможность построения индивидуальной образовательной траектории; 6) развивается критическое и творческое мышление, а также умение планировать дальнейшее развитие языковых навыков.

### **Список источников**

1. Кашкарева Е. А., Десяева Н. Д., Белова Н. А., Фомина О. Н. Методика интеграции образовательных технологий при обучении русскому языку как неродному // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 1 (57). С. 30–38.
2. Иванова Е. И., Иванова О. Ю. «Языковой портфель» как перспективное средство обучения иностранному языку // Современное общее образование: проблемы, инновации, перспективы : материалы международной научно-практической конференции, Орел, 25 февраля 2022 г. Орел : Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, 2022. С. 580–583.
3. Колесникова М. А. Технология портфолио в обучении иностранным языкам: достоинства и недостатки // Языковое образование сегодня – векторы развития : материалы V международной научно-практической конференции-форума, Екатеринбург, 17–18 апреля 2014 г. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, Институт иностранных языков, 2014. С. 27–31.
4. Позднякова М. Н. Языковой портфель студента языковой специальности как средство самооценки своей учебной деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 12 (114). Ч. 3. С. 100–102.
5. Шахова Т. М. Тематический «языковой портфель» как средство развития умений самооценки учащихся при обучении русскому языку // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия Профессиональное образование.

Теория и методика обучения. Чита : Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет. 2012. № 6 (47). С. 93–97.

6. Шафтельская Н. В., Шекетера А. Л. Технология «портфолио» при обучении иностранных студентов русскому языку // Язык и культура : сборник статей XXVII международной научной конференции, Томск, 26–28 октября 2016 г. Томск : Томский государственный университет, 2017. С. 293–295.

7. Иванченко Т. Ю. Технология «языковой портфель» как инструмент мотивации к изучению иностранного языка на протяжении всей жизни // Молодой ученый. 2013. № 12 (59). С. 462–465.

8. Абрамова И. Е., Шишмолина Е. П. Альтернативные формы оценивания результатов иноязычного обучения: электронное портфолио // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–1. С. 22–25.

9. Мансурова А. Д., Дубаков А. В. Технология электронного языкового портфолио и ее реализация на начальном этапе обучения иностранному языку // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. 2024. № 1 (3). С. 54–60.

10. Якутина М. В. Использование инструментов ИКТ в создании языкового портфолио как метод оценки результатов языкового обучения // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 204–208.

11. Трушкина Ю. И., Богатова А. С. Совершенствование языковой компетенции учащихся-инофонов при изучении имени существительного на уроках русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 1 (61). С. 93–97.

#### References

1. Kashkareva E. A., Desyaeva N. D., Belova N. A., Fomina O. N. The methodology of integration of educational technologies in teaching Russian as a non-native language. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(1-57):30-38. (In Russ.)

2. Ivanova E. I., Ivanova O. Yu. “Language portfolio” as a promising means of teaching a foreign language. *Sovremennoe obshchee obrazovanie: problemy, innovatsii, perspektivy* = Modern General Education: Problems, Innovations, Prospects: proceedings of the international scientific and practical conference, Orel, February 25, 2022. Orel, Orel State University named after I. S. Turgenev, 2022. Pp. 580-583. (In Russ.)

3. Kolesnikova M. A. Portfolio technology in teaching foreign languages: advantages and disadvantages. *Yazykovoe obrazovanie segodnya – vektory razvitiya* = Language Education Today – Development Vectors: proceedings of the 5th international scientific and practical conference-forum, Yekaterinburg, April 17-18, 2014. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University, Institute of Foreign Languages, 2014. Pp. 27-31. (In Russ.)

4. Pozdnyakova M. N. The language portfolio of a language major student as a means of self-assessment of educational activity. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal* = International Scientific Research Journal. 2021; 12(114-3):100-102. (In Russ.)

5. Shakhova T. M. Thematic “language portfolio” as a means of developing students’ self-assessment skills in teaching the Russian language. *Uchenye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N. G. Chernyshevskogo. Seriya Professional'noe obrazovanie. Teoriya i metodika obucheniya* = Scientific Notes of the N. G. Chernyshevsky Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University. Professional Education Series. Theory and Methods of Teaching. Chita, Zabaykalsky State Humanitarian Pedagogical University. 2012; 6(47):93-97. (In Russ.)

6. Shaftelskaya N. V., Sheketera A. L. Portfolio technology in teaching Russian to foreign students. *Yazyk i kul'tura* = Language and Culture: collection of articles of the 27th international scientific conference, Tomsk, October 26-28, 2016. Tomsk, Tomsk State University, 2017. Pp. 293-295. (In Russ.)

7. Ivanchenko T. Y. “Language portfolio” technology as a motivation tool for learning a foreign language throughout life. *Molodoy uchenyy* = Young Scientist. 2013; 12(59):462-465. (In Russ.)

8. Abramova I. E., Shishmolina E. P. Alternative forms of evaluating the results of foreign language teaching: electronic portfolio. *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2022; 77-1:22-25. (In Russ.)

9. Mansurova A. D., Dubakov A. V. Technology of electronic language portfolio and its implementation at the initial stage of teaching a foreign language. *Uchenye zapiski Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Scientific Notes of Shadrinsky State Pedagogical University. 2024; 1(3):54-60. (In Russ.)

10. Yakutina M. V. The use of ICT tools in creating a language portfolio as a method of evaluating the results of language learning. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = The World of Science, Culture and Education. 2022; 1(92):204-208. (In Russ.)

11. Trushkina Yu. I., Bogatova A. S. Improving the language competence of non-native students when learning nouns in Russian language lessons. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(1-61):93-97. (In Russ.)

#### Информация об авторе:

Трушкина Ю. И. – доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка, канд. филол. наук.

#### Information about author:

Trushkina Yu. I. – Associate Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching Russian, Ph.D. (Philology).

Статья поступила в редакцию 05.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.

The article was submitted 05.06.2025, approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья  
УДК 37.016:57(045)  
doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_104

### Организация учебного занятия для формирования экспериментальных умений обучающихся в технопарке

Михаил Александрович Якунчев<sup>1\*</sup>, Наталья Геннадьевна Семенова<sup>2</sup>, Александра Алексеевна Кемешева<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

<sup>1</sup>mprof@list.ru\*, <http://orcid.org/0000-0002-0555-6900>

<sup>2</sup>natashasemenovak@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2775-5270>

<sup>3</sup>alexandra.kemesheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3304-999X>

**Аннотация.** В статье представлены теоретическое обоснование и методическая разработка учебного занятия в лабораторной среде технопарка для целенаправленного формирования экспериментальных умений обучающихся. В практико-ориентированном ключе предложена его структура в составе определенных компонентов: 1) актуализация знаний: о сущности исследования как процессе сбора, анализа и истолкования данных для получения нового знания, а также определенном составе экспериментальных умений; 2) мотивация деятельности обучающихся к выполнению экспериментальной работы; 3) постановка проблемы к занятию в виде вопроса или короткого текста с противоречием; 4) определение объекта и предмета как согласующихся между собой частей окружающей действительности; 5) формулирование гипотезы как предположений для их дальнейшего подтверждения или опровержения; 6) проверка гипотезы в процессе выполнения опытов в составе эксперимента с выполнением совокупности заданий; 7) истолкование полученных опытных данных с демонстрацией рисунков и микропрепаратов; 8) формулирование итогового вывода о результатах выполненной экспериментальной работы на учебном занятии. Предложенная модель учебного занятия позволяет использовать ресурсную базу технопарка для формирования экспериментальных умений обучающихся.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, технопарк, обучающиеся, учебное занятие, экспериментальные умения

**Для цитирования:** Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Кемешева А. А. Организация учебного занятия по биологии для формирования экспериментальных умений обучающихся в технопарке // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 104–109. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_104](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_104).

## PEDAGOGY

Original article

### Organizing training lessons for developing students' experimental skills in a technology park

Mikhail A. Yakunchev<sup>1\*</sup>, Natalia G. Semenova<sup>2</sup>, Alexandra A. Kemesheva<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

<sup>1</sup>mprof@list.ru\*, <http://orcid.org/0000-0002-0555-6900>

<sup>2</sup>natashasemenovak@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2775-5270>

<sup>3</sup>alexandra.kemesheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3304-999X>

**Abstract.** The article presents a theoretical justification and methodological development of a training lessons in the laboratory environment of a technology park for the purposeful formation of students' experimental skills. In a practice-oriented manner, its structure is proposed as a set of specific components: 1) updating knowledge: about the essence of research as a process of collecting, analyzing, and interpreting data in order to obtain new knowledge, as well as a specific set of experimental skills; 2) motivating students to perform experimental work; 3) posing a problem for the class in the form of a question or a short text with a contradiction; 4) defining the object and subject as consistent parts of the world around; 5) formulating a hypothesis as a set of assumptions that need to be confirmed or refuted; 6) testing the hypothesis through the execution of experiments as part of an experiment that includes a set of tasks; 7) interpretation of the experimental data obtained with the demonstration of drawings and microslides; 8) formulation of the final conclusion about the results of the performed experimental work during the training lesson. The proposed model of the training lesson allows the use of the resource base of the technology park for the formation of experimental skills of students.

**Keywords:** additional education, technology park, students, training lesson, experimental skills

**For citation:** Yakunchev M. A., Semenova N. G., Kemesheva A. A. Organizing training lessons for developing students' experimental skills in a technology park. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):104-109. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_104](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_104).

### **Введение**

Современный мир стремительно меняется под влиянием научно-технического прогресса. Технологии проникают во все области жизнедеятельности человека, требуя от специалистов различных отраслей науки не только сохранения уже накопленных знаний, но и получения знаний новых для их применения в отечественном общем образовании. Такая установка особенно характерна для школьной биологии, единственного предмета, призванного приобщать подрастающее поколение к изучению многообразия объектов живой природы, их организации, функционирования, роли в биосфере и значения в различных сферах жизни настоящего и будущего поколений. В создавшейся ситуации обучающимся важно не только овладеть базовыми знаниями, но и быть готовыми к их практическому применению. В первую очередь это касается материала о молекулярных основах генетики, клеточной биологии, биологии организмов – бионтологии, технологиях, создаваемых и применяемых на основе принципов действия живых систем разного уровня сложности. Выполняемая обучающимися экспериментальная работа вполне может обеспечивать реализацию обозначенного процесса. Соглашаемся с исследователями в том, что именно благодаря подобной деятельности обучающиеся на практике приобретают умения, связанные с различными аспектами познания объектов живой природы. Примечательно, что при этом экспериментальные умения осваиваются на опыте собственных открытий. Более того, такие открытия создают ситуации озарения, радости познания и связаны с положительными эмоциями, что способствует успеху в обучении.

В связи с этим педагоги вполне оправданно используют возможность включения обучающихся в экспериментальную деятельность с задействованием оборудования технопарка для изучения объектов живой природы, повышения биологической грамотности, формирования экологической культуры и нравственной позиции по отношению к природе в целом, к отдельным компонентам среды жизни в частности. При этом важным аспектом в деятельности педагога выступает организация учебного занятия, обеспечивающего формирование экспериментальных умений обучающихся. Подчеркнем, что при этом педагогу следует включать в образовательный процесс определенные средства, среди которых особое место должно отводиться методам активного обучения и специально отобраным и (или) разработанным заданиям.

### **Обзор литературы**

Для полноценного представления результатов выполненного исследования изучение литературы осуществлялось по двум аспектам: 1) возможности технопарка для организации учебного занятия; 2) сущность учебного занятия исследовательского типа для формирования экспериментальных умений.

По первому аспекту – возможностям технопарка для организации и проведения учебного занятия для авторов важными были публикации Т. В. Дьячковой [1], Р. В. Опарина, Е. Н. Арбузовой [2], А. Ю. Милинского [3], Е. В. Барабашкиной, А. А. Трифанова, О. Н. Филатова [4], М. В. Кечаевой, С. Ю. Сальниной [5] А. В. Андрейчук [6]. В совокупности они дали возможность выявить потенциал технопарка для определения необходимого лабораторного оборудования. В качестве такого следует указать объекты живой и неживой природы, технико-технологический инструментарий (*BiTronics Lab*) в составе цифровых датчиков мониторинга параметров познаваемых объектов и специализированного программного обеспечения необходимого для выполнения опытно-экспериментальной работы. По второму аспекту – сущности учебного занятия исследовательского типа для его разработки в направлении формирования у обучающихся экспериментальных умений авторы опирались на публикации Д. Ю. Добротина, Г. Н. Молчановой [7], Ф. Б. Окольниковой, О. Л. Веселковой [8], М. А. Якунчева, Н. Г. Семеновой, А. А. Кемешева [9], Е. В. Пенионжек [10], Ж. В. Смирновой, А. Д. Козловой, М. А. Карповой [11]. В совокупности они позволили определить компоненты учебного занятия с метапредметных позиций для их наполнения предметным содержанием. Вместе с тем они дали возможность выразить сущность метода активного обучения как способа побуждения к целенаправленным действиям и учебного задания как специального поручения обучающимся для лучшего овладения экспериментальными умениями. Опора на названные источники позволила авторам расставить приоритеты учебно-познавательной деятельности обучающихся при в отношении реализации педагогом каждого из компонентов учебного занятия.

### **Материалы и методы**

В качестве материала для исследования послужили научные данные, отражающие актуальность использования потенциала технопарка организации и проведения учебного занятия в направлении формирования у обучающихся экспериментальных умений. Материалом также выступила информация о структуре и содержании учебного занятия с опорой на метапредметные и предметные представления с учетом особенностей дополнительного образования детей. Методы исследования следующие: анализ педагогической и методической литературы, обобщение и систематизация обнаруженной в них информации, абстрагирование и модельное выражение учебного занятия в условиях технопарка.

### **Результаты исследования**

Организация учебного занятия по биологии в условиях технопарка при использовании его технико-технологического инструментария, а также задействования таких средств, как исследовательский метод и специальные задания вполне могут обеспе-

чивать формирование экспериментальных умений.

Методы активного обучения в целом предназначены для побуждения обучающихся к самостоятельной познавательной деятельности, проявлению инициативности и выполнению совместных действий с одноклассниками. В условиях технопарка для погружения обучающихся в ситуацию выполнения опытно-экспериментальной работы вполне приемлемым представляется исследовательский метод обучения, основу которого составляет применение научного подхода к решению выдвинутой учебной задачи. Деятельность обучающихся при этом выстраивается по логике проведения традиционного исследования с привлечением соответствующего научного аппарата. В согласовании с формулированной темой обучающимся предоставляется возможность в определении объекта и предмета, выдвижении рабочей гипотезы, осуществлении подбора и (или) адаптации существующих методик, проведении опытов, выполнении анализа полученных эмпирических данных. Применение обсуждаемого метода в условиях технопарка представляется важным не только в плане освоения обучающимися названных базовых экспериментальных умений. Он еще необходим для овладения умениями использовать его технико-технологический инструментарий в ходе выполнения опытно-экспериментальной работы при задействовании цифровых датчиков для точного мониторинга параметров познаваемой среды (температуры, влажности, освещенности, водородного показателя) и специализированного программного обеспечения (*BiTronics Lab*).

Задания в общем их значении представляются как особый вид поручения педагога обучающимся, в котором содержится требование выполнить какие-либо учебные действия. Из многообразия заданий для применения в условиях технопарка наиболее приемлемыми выдвигаются те, которые обеспечивали бы приобретение обучающимися определенного состава умений как практического, так и теоретического назначения. Первая группа умений касается выполнения действий по выбору объекта и предмета для изучения, постановке цели и задач опытной работы, определению оборудования, инструментария и параметров наблюдения для фиксации явлений и фактов, выработке последовательности выполнения действий. Вторая группа умений касается выполнения действий по осмыслению, систематизации полученной информации, ее обобщенному выражению в виде промежуточных и (или) итогового выводов. Важно, чтобы задания затрагивали интересы обучающихся, соответствовали их учебным и возрастным возможностям, находились в зоне ближайшего развития, обеспечивали сотрудничество и общение [12].

Для современного образовательного процесса важно, чтобы педагоги разрабатывали учебное занятие в определенной структурной полноте с использованием методов активного обучения и задействованием соответствующих заданий. Накопленный авторами опыт работы с обучающимися в обозначенном ключе дает возможность представить соответствующие материалы методического

характера. Вначале важно определиться с компонентами учебного занятия исследовательского типа с метапредметных позиций. Таковыми представляются следующие: 1) актуализация знаний, необходимых для выполнения исследования; она должна осуществляться в двух частях – в первой актуализируются знания о сущности исследования и необходимых выразителях его научного аппарата, а во второй – знания о составе экспериментальных умений, которые будут задействованы на занятии; 2) мотивация учебной деятельности с использованием приемов, стимулирующих интерес к получению нового знания, а также приемов, побуждающих к совместной познавательной работе при выполнении опыта и (или) серии опытов в составе эксперимента; 3) постановка проблемы и формулирование темы исследования; желательно вызвать обучающихся к выражению проблемы в виде вопроса, на который предстоит найти ответы; в соответствии с признанным всеми участниками образовательного процесса вопросом следует выразить тему; 4) определение объекта и предмета исследования; при этом обучающимся лучше предложить готовый список возможных объектов живой природы, из которых с помощью учителя выбирается самый подходящий; в согласовании с ним и с определенной темой исследования для данного занятия в составе объекта выделяется предмет; 5) выдвижение гипотезы – предположения о том, что в ходе работы будет подтверждаться или опровергаться экспериментальным путем; гипотеза важна для определения стратегии исследования в целом, а также тактических действий в конкретных ситуациях его выполнения в частности; 6) проверка гипотезы – выполнение собственно исследования с применением выбранных методов; проведение эксперимента при задействовании лабораторного оборудования, а также необходимых вспомогательных средств, обеспечивающих получение нового знания; 7) истолкование (объяснение) полученных данных на основе привлечения уже имеющихся знаний теоретического смысла; 8) обобщение полученного нового знания в виде вывода в соотношении поставленной целью выполненного исследования.

Представим образец организованного и проведенного авторами учебного занятия с обучающимися 6–7 классов, имеющими базовые биологические знания, но слабо владеющими опытом самостоятельной экспериментальной работы при изучении организма растения. Длительность занятия по теме «Водный режим растения – от корня до листа» в системе дополнительного образования составляет 120 минут.

На предварительном этапе организации учебного занятия педагогу важно определиться с перечнем формируемых экспериментальных умений, а также составом необходимого оборудования.

Перечень экспериментальных умений следующий: 1) наблюдать – фиксировать изменения в организме растения в ходе эксперимента; 2) измерять – использовать простейших измерительные приборы (весы, линейку, секундомер, USB-микроскопы); 3) сравнивать – сопоставлять полученные резуль-

таты исследования; 4) фиксировать данные – выполнять работу по ведению лабораторного журнала (зарисовка, схема, таблица); 5) ставить и выполнять опыт – формулировать цель, выдвигать гипотезу, определять условия; 6) использовать увеличительные приборы – приводить микроскоп в рабочее состояние, готовить временный микропрепарат, рассматривать определенный для исследования предмет и получать о нем информацию; 7) объяснять – анализировать полученную информацию и формулировать выводы.

Оборудование представляется в составе лаборатории БИОквантум технопарка: комнатные растения разных экологических групп (традесканция,

сансевиерия – щучий хвост, пеларгония – герань, кактус; стебли сельдерея с листьями; пищевые красители (синий, красный); прозрачные стаканы / колбы; лабораторные весы; линейки, секундомеры или приложения в смартфонах; полиэтиленовые пакеты, скотч; USB-микроскопы или световые микроскопы с малым увеличением; предметные и покровные стекла; препаровальные иглы, пипетки, вода; флипчарт / доска, маркеры; цифровые датчики влажности воздуха; лабораторный журнал / рабочие листы.

Структура и содержание учебного занятия по формированию экспериментальных умений обучающихся при изучении организма растения представлены на рисунке 1.

<p><b>Тема «Водный режим растений – от корня до листа»</b> (занятие по исследованию путей передвижения воды в организме растения и факторов, оказывающих влияние на ее испарение)</p>
<p><b>I. Актуализация знаний:</b> о сущности исследования как процессе сбора, анализа и истолкования данных для получения нового знания (для обучающихся субъективного или объективного); составе экспериментальных умений – наблюдать, измерять, фиксировать данные, использовать увеличительные приборы, ставить опыт, проверять гипотезу, объяснять полученные сведения, формулировать вывод</p>
<p><b>II. Мотивация деятельности:</b> демонстрация двух растений одного вида – одно хорошо политое, другое увядшее (надо подготовить заранее); важно сформулировать вопросы: 1. Что случилось со вторым растением? 2. Куда делась вода? 3. Как вода попала из почвы в листья? 4. Почему в жару растения вянут?</p>
<p><b>III. Постановка проблемы и формулирование темы исследования.</b> Проблемные вопросы ставятся совместными усилиями педагога и обучающихся: 1. Как вода поднимается от корней к листьям? 2. Почему и как растения «потеют»? 3. Все ли растения «пьют» и «потеют» одинаково? Тема объявляется с соответствующими комментариями</p>
<p><b>IV. Определение объекта и предмета:</b> из предложенного списка выбирается объект – организм растения; в согласовании с ним определяется предмет – водный обмен в организме растения</p>
<p><b>V. Формулировка гипотезы (простыми суждениями):</b> мы предполагаем, что вода движется по специальным трубочкам внутри стебля; мы думаем, что растения испаряют воду через листья, возможно, кактусы испаряют меньше воды, чем герань</p>
<p><b>VI. Проверка гипотезы выполняется в два этапа</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Первый этап – обращение к теоретическому минимуму и планированию опытов:</b></p> <p><b>педагог (интерактивное толкование)</b> с использованием схем на доске объясняет явления – корневое давление, транспорт воды по ксилеме, транспирация; акцент делается на наглядность и связь с предстоящими опытами.</p> <p><b>педагог знакомит с оборудованием</b> в ходе инструктажа по безопасному использованию микроскопов, весов, красителей.</p> <p><b>педагог совместно с обучающимися</b> обсуждает и их побуждает к выполнению записи плана проведения трех ключевых опытов; для этого организуются группы с распределением ролей (наблюдатель, секретарь, экспериментатор, хронометрист)</p>
<p style="text-align: center;"><b>Второй этап – выполнение опытов в составе эксперимента (работа в группах по станциям):</b></p> <p><b>Станция 1.</b> Путь воды в стебле. <b>Цель:</b> увидеть путь движения воды в растении. <b>Опыт.</b> Поместить стебли сельдерея в стаканы с подкрашенной водой. <b>Задания.</b> 1. Зарисовать начальное состояние образца. 2. Через 20–30 минут извлечь стебли, сделать поперечный и продольный срезы. 3. Рассмотреть срезы под лупой / USB-микроскопом. 4. Зарисовать и описать, где виден краситель. <b>Промежуточный вывод.</b> По каким структурам стебля поднимается вода? Все ли части стебля окрасились одинаково?</p> <p><b>Станция 2.</b> Растения «потеют»? Измеряем транспирацию! <b>Цель:</b> обнаружить и измерить испарение воды листьями. <b>Опыт.</b> Выбрать 2–3 веточки с листьями одного растения. Одну веточку оставить как есть (контроль). На другую веточку надеть прозрачный полиэтиленовый пакет, закрепить его у основания, чтобы влага не испарялась с почвы. Поставить растение в освещенное место. <b>Задания.</b> 1. Через 15–20 минут рассмотреть внутреннюю поверхность пакета. Зарисовать/сфотографировать. 2. Взвесить оба пакета до и после опыта. Рассчитать разницу в массе – это масса испарившейся воды). <b>Промежуточный вывод.</b> Испаряют ли растения воду? Откуда берется влага на пакете? Как можно измерить интенсивность этого процесса?</p> <p><b>Станция 3.</b> Секреты листа: кто открывает «окна»? <b>Цель:</b> увидеть устьица – структуры, через которые испаряется вода. <b>Опыт.</b> Сделать соскоб нижней кожицы листа традесканции (или пеларгонии). Приготовить временный микропрепарат. Рассмотреть препарат под микроскопом при малом увеличении. <b>Задания.</b> 1. Найти устьица. Зарисовать их строение (две замыкающие клетки и устьичную щель). 2. Сравнить количество устьиц (примерно) на листе традесканции и сансевиерии. Использовать готовые микропрепараты или изображения для сравнения. <b>Промежуточный вывод.</b> Где расположены устьица? Как их строение связано с испарением воды? Почему у кактуса или сансевиерии устьиц может быть меньше или они могут быть погружены?</p>
<p><b>VII. Истолкование данных. «Совет ученых».</b> Каждая группа докладывает результаты опытов с демонстрацией рисунков и микропрепаратов. <b>Совместное обсуждение.</b> Установление связи результатов всех трех экспериментов с формулированием ответов на проблемные вопросы, поставленные в начале; подтверждение или опровержение гипотез.</p>
<p><b>VIII. Итоговый вывод.</b> Вода всасывается корнями, движется по сосудам стебля (ксилеме) к листьям и испаряется через устьица (транспирация). Разные растения приспособлены к разным условиям влажности. <b>Рефлексия.</b> Что было самым интересным/неожиданным в опытах? Какие трудности возникли? Как их преодолели? <b>Практическое применение</b> знания о водном режиме: помогают ухаживать за комнатными растениями, выращивать овощи, понимать, почему в жаркую погоду растения вянут.</p>

Рис. 1. Структура и содержание учебного занятия по формированию экспериментальных умений обучающихся в технопарке

## Обсуждение и заключения

Современные технопарки имеют достаточные возможности для целенаправленной организации учебных занятий с обучающимися общеобразовательных организаций. Эти возможности связаны прежде всего с технико-технологическим оснащением разных лабораторий, включая и инструментарий такого средства, как ViTronics Lab. На их основе педагог может не только разрабатывать содержание учебного занятия, но и проводить его с использованием соответствующего лабораторного оборудования. Для овладения экспериментальными умениями наиболее оптимальной представляется структура учебного задания в следующих компонентах: 1) актуализация знаний: о сущности исследования как процессе сбора, анализа и истолкования данных для получения нового знания, а также определенном составе экспериментальных умений; 2) мотивация деятельности обучающихся к выполнению экспериментальной работы; 3) постановка проблемы к учебному занятию в виде вопроса или короткого текста с противоречием, исходя из него объявление темы исследования; 4) определение объекта и предмета как согласующихся между собой явлений живой природы; 5) формулирование гипотезы как предположений для их дальнейшего подтверждения или опровержения; 6) проверка гипотезы по этапам – на первом из них актуализируются теоретические знания и выполняется работа по планированию опытов, на втором – выполнение группами запланированных опытов в составе эксперимента с переходом от «станции к станции», при определенных заданиях с формулированием промежуточных выводов; 7) истолкование данных в игровой форме, когда каждая из групп представляет результаты опытов с демонстрацией рисунков и микропрепаратов, а также организация совместного обсуждения – результаты итогов совместной работы с констатацией факта о подтверждении или опровержении гипотез; 8) формулирование итогового вывода; рефлексия. Предложенная модель учебного занятия позволяет использовать ресурсную базу технопарка для формирования экспериментальных умений обучающихся. Через доступные и наглядные опыты с применением современного оборудования обеспечивается погружение в изучение жизненно важных процессов, протекающих в живой природе. Примечательно, что при этом не только реализуется принцип деятельностного подхода к обучению, но и закладывается основа исследовательской культуры с усилением мотивационных компонентов учебно-познавательной сферы.

### Список источников

1. Дьячкова Т. В. Социально-педагогические условия развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей // Вестник педагогических наук. 2021. № 4. С. 99–104.
2. Опарин Р. В., Арбузова Е. Н. Стратегические ориентиры создания культуротворческой среды дополнительного экологического образования

// Педагогическое образование и наука. 2021. № 3. С. 41–49.

3. Милинский А. Ю. Межфакультетский технопарк универсальных педагогических компетенций как средство профессиональной ориентации школьников на педагогические профессии // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2022. № 4 (206). С. 247–251.

4. Барабашкина Е. В., Трифанова А. А., Филатова О. Н. Педагогический кванториум как средство создания инновационного образовательного пространства // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74 (1). С. 26–28.

5. Кечаева М. В., Салынина С. Ю. Роль системы дополнительного образования детей в процессе социализации личности // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32367> (дата обращения: 05.06.2025).

6. Андрейчук А. В. Интеллектуальное развитие детей посредством формирования информационного образовательного пространства в детском технопарке «Кванториум» // Наука через призму времени. 2017. № 3 (3). С. 106–109.

7. Добротин Д. Ю., Молчанова Г. Н. Контроль и оценка уровня сформированности экспериментальных умений // Химия в школе. 2020. № 10. С. 66–74.

8. Окольников Ф. Б., Веселкова О. Л. Пропедевтика экспериментальных умений и навыков в курсе биологии 6 класса // Биология в школе. 2006. № 4. С. 27–30.

9. Семенова Н. Г., Якунчев М. А., Кемешева А. А. Технология формирования экспериментальных умений у обучающихся в детском технопарке // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15. № 3 (59). С. 97–104. DOI 10.51609/2079-3499\_2024\_15\_03\_97.

10. Пенионжек Е. В. Теоретическая и методическая подготовка к учебным занятиям как фундамент формирования личностных качеств обучающегося // Мир педагогики и психологии. 2020. № 8 (49). С. 34–39.

11. Смирнова Ж. В., Козлова А. Д., Карпова М. А. Особенности разработки учебных занятий в рамках интерактивных технологий обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65–3. С. 182–186.

12. Якунчев М. А., Семенова Н. Г. Технология организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся при изучении биологии в школе // Учебный эксперимент в образовании. 2020. № 3. С. 56–60.

### References

1. Dyachkova T. V. Social and pedagogical conditions for the development of the personal and professional position of a teacher of additional education for children. *Vestnik pedagogicheskikh nauk* = Bulletin of Pedagogical Sciences. 2021; 4:99-104. (In Russ.)
2. Oparin R. V., Arbuzova E. N. Strategic guidelines for creating a cultural and creative environment for additional environmental education. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* = Pedagogical Education and Science. 2021; 3:41-49. (In Russ.)

3. Milinsky A. Y. Interfaculty technopark of universal pedagogical competencies as a means of professional orientation of schoolchildren to teaching professions. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta* = Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University. 2022; 4 (206):247-251. (In Russ.)
4. Barabashkina E. V., Trifanova A. A., Filatova O. N. Pedagogical quantorium as a means of creating an innovative educational space. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2022; 74(1):26-28. (In Russ.)
5. Kechaeva M. V., Salynina S. Yu. The role of the system of children's additional education in the process of personal socialization. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2023; 1. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=32367> (accessed 05.06.2025). (In Russ.)
6. Andreychuk A. V. Intellectual development of children through the formation of an information educational space in the children's technology park "Quantorium". *Nauka cherez prizmu vremeni* = Science through the Prism of Time. 2017; 3(3):106-109. (In Russ.)
7. Dobrotin D. Yu., Molchanova G. N. Control and assessment of the level of experimental skills formation. *Khimiya v shkole* = Chemistry at School. 2020; 10:66-74. (In Russ.)
8. Okolnikov F. B., Veselkova O. L. Propaedeutics of experimental skills and abilities in the 6th grade biology course. *Biologiya v shkole* = Biology at School. 2006; 4:27-30. (In Russ.)
9. Semenova N. G., Yakunchev M. A., Kemesheva A. A. Technology for forming experimental skills in students in children's technology park. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):97-104. DOI 10.51609/2079-3499\_2024\_15\_03\_97. (In Russ.)
10. Penionzhuk E. V. Theoretical and methodological preparation for educational activities as a foundation for the formation of students' personal qualities. *Mir pedagogiki i psikhologii* = World of Pedagogy and Psychology. 2020; 8(49):34-39. (In Russ.)
11. Smirnova Zh. V., Kozlova A. D., Karpova M. A. Features of developing educational activities within the framework of interactive learning technologies. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2019; 65-3:182-186. (In Russ.)
12. Yakunchev M. A., Semenova N. G. Technology of organizing educational and research activities of students in the study of biology at school. *Uchebnyy eksperiment v obrazovanii* = Teaching experiment in education. 2020; 3:56-60. (In Russ.)

#### **Информация об авторах:**

**Якунчев М. А.** – профессор кафедры биологии, географии и методик обучения, д-р пед. наук, проф., Засл. деятель науки РМ, Засл. работник высш. шк. РМ.

**Семенова Н. Г.** – доцент кафедры биологии, географии и методик обучения, канд. пед. наук, доц.

**Кемешева А. А.** – аспирант кафедры биологии, географии и методик обучения.

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

#### **Information about the authors:**

**Yakunchev M. A.** – Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honored Scientist of the RM, Honored Worker of Higher School of the RM.

**Semenova N. G.** – Associate Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

**Kemesheva A. A.** – Postgraduate Student of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 06.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.*

*The article was submitted 06.06.2025; approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.*

## ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 930

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_110

### **Проблемы формирования рекрутского набора в Российской империи конца XVIII века (на архивных материалах губернского дворянского собрания Нижегородской губернии)**

**Никита Владимирович Лунин**

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия, 89056601119kesh@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9575-497X>

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы формирования рекрутского набора в конце XVIII в. Для исследования выбран 65-й рекрутский набор, осуществлявшийся в Нижегородской губернии. Представлен анализ архивных данных, сохранившихся в Центральном архиве Нижегородской области, проливающий свет на особенности организации рекрутского набора. Стоит отметить, что региональные исследования в большинстве случаев касаются лишь XIX в., что делает данную работу о рекрутских наборах в конце XVIII в. особенно актуальной. Интересно и то, что в соседних с Нижегородской губернией данные конца XVIII в. были утеряны или сохранились лишь отчасти. Анализ существенного количества делопроизводственной документации позволяет определить сложности, с которыми сталкиваются губернские и уездные предводители при формировании рекрутского набора. Наиболее проблематичными были дела, в которых данные по крестьянским душам разнились, а передача их от одного лица к другому не сразу фиксировалась в окладных книгах. В связи с этим возникали спорные ситуации о количестве крестьян и оплаты по ним «складочных денег». Информация о нарядах разных бумаг, объявления лиц об отчислении в другие наместничества рекрутских душ, ходатайства дворян перед дворянской комиссией позволяют выявить особенности и проблемы учета поставляемых душ.

**Ключевые слова:** дворянское собрание, Нижегородская губерния, рекрутский набор, предводитель дворянства, архивные данные

**Для цитирования:** Лунин Н. В. Проблемы формирования рекрутского набора в Российской империи конца XVIII века (на архивных материалах губернского дворянского собрания Нижегородской губернии) // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 110–116. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_110](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_110).

## HISTORY

Original article

### **Problems of forming recruitment in the Russian Empire at the end of the 18th century (based on archival materials of the provincial nobility assembly of the Nizhny Novgorod Province)**

**Nikita V. Lunin**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, 89056601119kesh@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9575-497X>

**Abstract.** The article examines the problems of forming recruitment at the end of the 18th century. The 65th recruitment company carried out in the Nizhny Novgorod Province was selected for the study. The analysis of archival data preserved in the Central Archive of the Nizhny Novgorod Region is presented, shedding light on the features of the organization of recruitment. It is worth noting that regional studies in most cases concern only the 19th century, which makes this work on recruitment at the end of the 18th century especially relevant. It is also interesting that in the provinces neighboring the Nizhny Novgorod Province, the data of the late 18th century were lost or preserved only partially. The analysis of a significant amount of office documentation allows the author to determine the difficulties faced by provincial and district leaders when forming recruitment. The most problematic were cases in which the data on accountable peasants differed, and their transfer from one person to another was not immediately recorded in the tax books. In this regard, controversial situations about the number of peasants and the payment of “pool money” for them arose. Information about the orders of various papers, reports about the transfer

of recruited people to other regions, petitions of nobles to the noble commission allow us to identify the features and problems of accounting for the supplied souls.

**Keywords:** nobility assembly, Nizhny Novgorod Province, recruitment, leader of the nobility, archival data

**For citation:** Lunin N. V. Problems of forming recruitment in the Russian Empire at the end of the 18th century (based on archival materials of the provincial nobility assembly of the Nizhny Novgorod Province). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):110-116. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_110](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_110).

### Введение

На рубеже XVIII–XIX вв. государство, испытывая необходимость в качественном комплектовании армии, постепенно начало брать под свой контроль «практическую раскладку», ограничивая самостоятельность общин и таким образом лишая их возможности полной реализации заложенных обычаем принципов «справедливости». Еще при Екатерине II губернские правления были обязаны «доставлять в Сенат... ведомости с показанием, которое селение, за которым должно ставить рекрут по очереди»<sup>1</sup>.

Создаваясь как временная, должность уездного предводителя дворянства вскоре стала постоянной [1]. В 1768 и 1771 гг. Екатерина II последовательно издавала указы, в которых подтверждала распоряжение о проведении выборов дворянских предводителей в каждом уезде на следующие два года. Это свидетельствует о последовательной политике императрицы, направленной на утверждение правового статуса должности предводителя дворянства, поскольку «теперь более, нежели когда-либо польза оказаться может от сих наших уездных учреждений»<sup>2</sup>.

Следует обратить внимание, что предводители изначально выполняли не только сословные обязанности. Уже в этот период в сферу их ответственности начинают входить вопросы общегосударственного характера, а именно участие в раскладке рекрутской повинности<sup>3</sup>. Для недопущения злоупотреблений при проведении рекрутских наборов, таких как самовольный сбор рекрутских денег помещиками с приписанных к рекрутам их крестьян, нарушение очереди при назначении рекрутов по имениям дворян и тому подобных случаев, уездным предводителям предписывалось за месяц до начала и в течение всего времени проведения набора находиться неотлучно в рекрутском присутствии<sup>4</sup>.

Исследователи обычно рассматривают рекрутчину как часть системы комплектования войск либо как одну из повинностей населения или же сосредотачиваются на анализе практик рекрутских наборов и законодательного регулирования рекрутской повинности [2; 3].

### Обзор литературы

Вопросы рекрутской повинности рассматриваются в дореволюционной, советской и современ-

ной историографии [4].

В дореволюционной историографии выделяются два направления в изучении рекрутских наборов: «военное» (М. И. Богданович [5], А. Ф. Редигер [6; 7]) и «гражданское» (Н. М. Дружинин [8], П. Г. Рындзюнский [9], И. Д. Ковальченко [10], Е. И. Индова [11], В. А. Федоров [12; 13], В. А. Александров [14], Б. Н. Миронов [15], П. П. Котов [16]). В журнале «Военный сборник» заказом государственного ведомства определялся круг проблем, который подлежал рассмотрению в подобных статьях: механизмы проведения наборов, общее описание рекрутских наборов по годам в разных губерниях Российской империи в XIX в. и т. д. [17; 18].

В советской историографии вопросы рекрутской повинности с точки зрения укомплектования армии изучали П. А. Ротмистров [19], Б. Ф. Ливчак [20] и Л. Г. Бескровный [21–23]. Л. Г. Бескровный с военно-организационной точки зрения исследовал возникновение и развитие рекрутской повинности [23].

В российской историографии вопросы рекрутских наборов рассматриваются без идеологической подоплеки (Е. Г. Вапилин [24], Й. Петровский-Штерн [25], М. Б. Булгаков [26]).

Исследования регионального характера, посвященные данной проблеме, не столь многочисленны, но среди них стоит выделить диссертацию Ф. Н. Иванова «Рекрутская повинность населения России в 1831–1874 годах на материалах Европейского Севера» [2]. Она стала одним из первых крупных трудов в данной плоскости. Исследований рекрутской повинности на примере отдельных губерний также немного. По истории рекрутских наборов в Тамбовской губернии в XIX в. была защищена диссертация Л. Е. Вакуловой [27].

К ряду региональных работ можно отнести также статьи М. В. Дьяконова и В. И. Баяндина. О проблемах в организации и проведении рекрутских наборов в середине XIX в. М. В. Дьяконов пишет на примере архивных документов Курской губернии [28]. В статье В. И. Баяндина рассматривается прежде всего процесс перемещения рекрутских партий [29].

Стоит отметить, что региональные исследования в большинстве случаев касаются лишь XIX в., что делает данную работу о рекрутских наборах в конце XVIII в. особенно актуальной. Интересно и то, что в соседних с Нижегородской губернией данные конца XVIII в. были утеряны или сохранились лишь отчасти [30]. Сохранившийся материал Нижегородской губернии позволяет пролить свет на особенности организации рекрутского набора и определить численность поставленных рекрутов в европейской части империи, не относящихся к двум столицам. Также среди материалов, опубликованных по истории рекрутского набора Нижегородской

1 Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1-е. СПб., 1830. Т. 22, № 16279.

2 Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1-е. СПб., 1830. Т. 18, № 13119.

3 Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1-е. СПб., 1830. Т. 19, № 13757; Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1-е. СПб., 1830. Т. 20, № 14509.

4 Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1-е. СПб., 1830. Т. 25, № 18686.

губернии, есть лишь документация, хранящаяся в местном архиве, однако в широком доступе – данные только от XIX в., ранний период не оцифрован.

### Методы и материалы

Основными методами исследования явились изучение и обобщение данных, анализ документации по проблеме исследования, систематизация изученных данных, сравнительный анализ. Использованы материалы Центрального архива Нижегородской области<sup>5</sup>, Собрание законов Российской империи<sup>6</sup>.

### Результаты исследования

Для проведения исследования был выбран набор 1789 г. Во-первых, информация о численных поступлениях данного набора наиболее полно сохранилась и представлена в архиве ЦАНО в фонде 639, описи 124. Во-вторых, 65-й набор в Нижегородской губернии ценен тем, что в нем содержатся случаи, раскрывающие особенности формирования рекрутской повинности с различными примерами, которые позволяют детально разобраться в тематике проводимого исследования.

Цель исследования, проведенного на основе делопроизводственных документов Нижегородского дворянского собрания: проанализировать архивные материалы по рекрутскому набору конца XVIII в., сохранившиеся в фонде Нижегородского губернского дворянского собрания, для выявления проблематики формирования рекрутских наборов на примере отдельной губернии и обнародования уникальных данных. Ценные архивные фонды позволяют решить поставленную цель.

В работе использовались документы ЦАНО, Фонд 639, опись 124, например «Ведомость учиненная нижегородского наместничества в комиссию дворянских предводителей сколько по текущему 65 набору по любовным в деревням и скольких душ поставлено рекрут»<sup>7</sup>, и иные документы, содержащие информацию, связанную со сложностями при формировании рекрутской повинности, из которых в том числе можно подчеркнуть информацию о статусе дворянина («вдова, подпоручик» и т. д.), деревнях, в которых осуществлялся рекрутский набор, и числе поставленных душ.

Исследуя дела на сохранность, отметим, что все они имеют признаки документов, составленных более двухсот лет назад, местами выцвели и потерялись, но хорошо сохранились. Текст и таблицы читаемы, чернила видны, возможно перевести и разобрать информацию. Какие-либо признаки более позднего внесения изменений в дело отсутствуют. Структурный анализ подтверждает соответствие делопроизводственных документов к данной эпохе.

При проведении анализа рекрутского набора встречаются дела, связанные с дворянами, которые имели крестьян в разных губерниях. Подобного рода пример представлен в деле 58 от 28 августа 1789 г. про Ивана Григорьевича Прокудина, состоявшего в наместничестве в Макарьевском округе,

который пишет о том, что по ревизии 26 душ приписаны в рекрутский набор в Московской губернии Бронницкому округу<sup>8</sup>. Впоследствии все ходатайства были отражены в деле 73 «Тетрадь собрания дворянских предводителей по 65му рекрутскому набору в которой записаны словесные владельцев помещичьих крестьян припискою из здешняго в другие наместничества 1789 год»<sup>9</sup>. Данные имеют табличную форму, состоящую из 4 столбцов, в каждом из которого имеется номер, число и месяц, пример представлен в Таблице 1<sup>10</sup>.

Таблица 1

### Фрагмент тетради собрания дворянских предводителей по 65-му рекрутскому набору

№	Месяцы числа	а имянно	число душ
1	октября 20	Подпоручицы Пасковьи Григеной дочери жены Мякишеной Нижегородского округа... работ.. староста... в присутствии объявил что она госпожа его позволила ему поди здесь скаску ... что состоявшая за нею здесь в деревне наработанной в деревнями по окладной книге 1253 = 56 душ причислены будут в пензенском наместничестве по данному... рекруту коих и почятие по окладной книге... платежем в то наместничестве	56
2	20	Девуцы Недежды... Степановны дочери... Ардаатовской округи деревни... староста Семен Пимен в присутствии словесно ояных что показанные госпожой сделали ему словесное приказание поди в собрании дворянском скаску с тем что в состоящие за ним Ардаатовском округе в деревне осиновке по складной книге по №1258 и 1259 = всего 41 душа приписаны будут в... наместничестве по данной... рекруту коих... .. платежем	41
3	21	Помещица Федора Прокофьевна Бульянова Макарьевского округа деревни Калинина староста Афанасия Калинина в присутствии словесно объявил что не в состоящих... его с женою по окладной книге №173 = 130 душ за одачею понаго рекрута, и зоставших 31 душа приписаны будут 23 души в саратовском наместничестве по данному рекруту, а 7 душ остаются здесь в приписку	23

Из данных таблицы можно увидеть подробное описание дворянина, суть ходатайства, количество душ, отправленных в рекруты, а также число душ оставленных.

Обращают на себя внимание дела, в которых данные по крестьянским душам различались, а передача их от одного лица к другому не сразу фиксировалась в окладных книгах. В связи с эти возникали спорные ситуации о количестве крестьян и оплаты по ним «складочных денег».

Обратимся к объявлению коллежской секретарши Анны Скурыдиной в комиссию собрания господ губернского и уездным предводителям. В своем объявлении указано, что по окладным книгам

5 ЦАНО. Ф. 639. Оп. 124. № 49, № 54, № 58, № 61, № 62, № 73.

6 Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1-е. СПб., 1830.

7 ЦАНО. Ф. 639. О. 124. № 54.

8 ЦАНО. Ф. 639. О. 124. № 58. Л. 2.

9 ЦАНО. Ф. 639. О. 124. № 73.

10 ЦАНО. Ф. 639. О. 124. № 73. Л. 1.

прошлого 1788 г. за Скурыдиной «в Нижегородском и Горбатовском округах 60 душ крестьян мужского пола», из которых она продала надворному советнику Якову Ананьену, коллежскому асессору Егору Авериеву и прапорщику Пантелею Недовенину 40 душ мужского пола. За 20 душ она приказала «складочные по указанной цене деньги», но их не приняли, так как, по присланным данным комиссии при казенной палате рекрутского департамента, все те 60 душ по-прежнему числятся в оплате за Скурыдиной и назначены в 65-й набор рекрутов. Анна Скурыдина просит о том, чтобы не считали тех проданных 40 душ за ней и не взыскивали с доставленных 20 душ рекрутов от 1789 г.<sup>11</sup>. Об этом же пишет объявление коллежский асессор Егор Авериев. Он подтверждает информацию, что 2 ноября 1789 г. Скурыдина ему продала 10 душ крестьян. Об отчислении подано 3 ноября 1789 г. в казенную палату и в рекрутский департамент. Коллежский асессор просит комиссию принять предъявляемую подлинную «купчую и с нее копию», а объявленным купленным им 10 душ мужского пола утвердить за ним в складочных рекрутских списках<sup>12</sup>.

Для того чтобы разобраться в сложившейся ситуации, 20 декабря 1789 г. были рассмотрены ходатайства дворян перед дворянской комиссией об определении рекрутов с действительного наличия душ в 65-й рекрутский набор комиссией собрания губернского и уездных предводителей Нижегородского наместничества.

20 декабря 1789 г. по указу ее императорского величества комиссия собрания губернского и уездных предводителей Нижегородского наместничества слушала объявление от надворного советника Якова Ананьина, коллежского асессора Егора Аверкиева, прапорщика Пантелея Недосенина к секретарше Анне Скурыдиной. Ход рассмотрения дел был следующий.

По окладным книгам Нижегородского наместничества состояло за коллежской секретаршей Анной Скурыдинной в Нижегородском и Горбатовском округе крестьян мужского пола 6 десятков душ (60 душ), из числа которых по написанным 6 октября и 2 ноября купчим продала она их Ананьину Нижегородском, в деревне Горная – 10 душ, Аверкиеву Горбатовского округа в село Пишегорев и в деревню Кудряшках – 10 душ, Недосенине того же округа в деревни Лобанов и Кудряшках – 20 душ. А всего 40 душ, об отчислении которых просьбы от них в данную казенную палату 11 октября, 3 и 14 ноября вступили и о причислении этих душ производится дело в департаменте. Они были уведомлены, что по присланным в комиссию и департамент складочным рекрутским спискам все 60 душ, не исключая из того купленных ими 40, показаны по-прежнему за Скурыдиной стоящими в оклад. Из складочных денег с последних душ не принимают у них, поэтому представится при этом подлинным покупка, просили об отчислении их из-за Скурыдиной по написанным их окладом за ними просителями. А последняя, подтверждая вышеописанные прода-

жи и пользуя, что с оставшихся за теми 20 душ, не принимают покупке складочных денег. За прошлые 1787 и 1788 г. первым департаментом было велено взыскать со всех этих душ по указанной цене деньги. Скурыдина просила о не считанных тех проданных ею душ и о не взыскании за остальных 20 душ рекрутов, указанных департаментом уведомить. Оказалось, что по отосланным в другой департамент складочным рекрутским спискам показано, что за Скурыдиной 60 душ назначено, с них в 65-й набор рекрутов, однако на непредвидимый случай назначено по расписанию излишних 5 человек рекрутов.

Собрание приказало в удовлетворении просителей просьбы о начислении, купленных ими у помещицы Скурыдиной по ныне происходящему набору, указанных числа душ за покупателями в рекрутский департамент. Необходимо сообщить, что комиссия собрания с объявленных 60 душ назначила, не зная о вышеобозначенных продажах и о производимых в департаменте о вычислении их. И поэтому дело Скурыдиной получает обстоятельное уверение по складочным спискам количество по исключению, а вместо того назначает другое излишне оставшихся 5 человек.

Примеры неточной записи с количеством крепостных встречаются в документах, связанных с наследованием: «наряды разным бумагам» в собрании дворянским предводителям Нижегородского наместничества из разных уездных судов о передаче душ крестьян. К примеру, в Балахнинском уезде произошла передача коллежским асессором Фёдором Алябьевым бригадиру Круглякову в округе в селе Нагулине и в деревне Епякова «105 душ мужского пола во владении по суду 9 февраля 1789 года»<sup>13</sup>.

В то же время имеются данные о том, что от Нижегородского уездного суда поступило известие о доставшихся по наследству бригадиру Венедикту Александровичу Круглякову 154 душах от коллежского асессора Фёдора Ивановича Алябьева<sup>14</sup>. Из вышеобозначенных документов видна разница в количестве душ, переданных / оставленных по наследству, с которой впоследствии также пришлось разбираться дворянскому собранию.

Важным документом является список рекрутов по 65-му набору по Нижегородской области – «Ведомость, учиненная нижегородского наместничества в комиссию дворянских предводителей сколько по текущему 65 набору по полюбовным в деревням и скольких душ поставлено рекрут»<sup>15</sup>.

Ведомость составлена в виде таблицы на 5 листах, имеет 4 столбца. В первом столбце номер, во втором – звание, личные данные и место нахождения, в третьем – число душ. После каждого 3-го пункта подводится итог. Внешний анализ текста позволяет отметить полноту данных, несмотря на некоторые сложности перевода деревень. В таблице 2 представлен фрагмент ведомости<sup>16</sup>.

13 ЦАНО. Ф. 639. О. 124. № 49, Л. 3.

14 ЦАНО. Ф. 639. О. 124. № 49, Л. 4.

15 ЦАНО. Ф. 639. О. 124. № 54.

16 Там же. Л. 1.

11 ЦАНО. Ф. 639. О. 124. № 61. Л. 34.

12 ЦАНО. Ф. 639. О. 124. № 62. Л. 35–36.

Таблица 2 мированием рекрутского набора:

**Фрагмент ведомости в комиссия дворянских предводителей по 65-му рекрутскому набору**

№		число душ
42	Поручика Ивана Ананьина деревни Севастьяновка	27
43	Каптенармуса Михаила Иванова Ананьина деревни Севастьяновка	30
1724	Статского советника Матвея Симоновича Белокопытова деревни Нагаево	31
	итого	88
49	Вдовы подполковника Елены Агеевой деревни Еропкино	39
1189	Коллежского асессора Якова Скрипицына деревни Еропинна	38
	итого	77
57	Помещицы Анны Альмадовой деревни большая ****	42
1687	Девицы Авдотьи Яковлевой Поскочиной деревня Кожино	37
	итого	79

Анализ ведомости, учиненной нижегородским наместничеством в комиссию дворянских предводителей, где представлено, сколько по текущему 65-му набору по полюбовным в деревнях и скольких душ поставлено рекрутов, позволяет на основании данных таблицы провести подсчеты о результатах 65-го набора в Нижегородской губернии. Общее количество душ – 2417, по большей части в отчете среди владельцев фигурируют помещики (9), девицы (8), капитаны (4), прапорщики (3), помещики (3), вдовы (3), секунд-майоры (3), поручики (3), подпоручики (2), ротмистры (2), майорши (2), капралы (2), все остальные категории по одному (каптенармус, статский советник, коллежский асессор, подполковник, капитанша, титулярный советник, сержант, асессорша, премьер-майор, граф, генеральша, княгиня, коллективная советница, бригадирша, недоросль).

Таким образом, статья содержит в себе анализ делопроизводственной документации по рекрутскому набору 1789 года в Нижегородской губернии, который в дальнейшем может использоваться как основа для анализа наборов в другие годы или же в губерниях.

В работе изучены документы фонда 639, описи 124, дел 49, 54, 58, 61, 62 Центрального архива Нижегородской области. Из дел получена информация о нарядах разных бумаг, объявления разных лиц об отчислении из нижегородского в другие наместничества рекрутских душ и о поставке рекрутов, ходатайстве дворян перед дворянской комиссией об определении рекрутов с действительного наличия душ в 65-й рекрутский набор, которые позволяют выявить особенности и проблемы учета поставляемых в рекрутский набор душ.

**Обсуждение и заключения**

Анализ существенного количества делопроизводственной документации позволяет определить сложности, с которыми сталкиваются губернские и уездные предводители при формировании рекрутского набора.

Основной перечень проблем, связанных с фор-

1. Наличие у дворян крестьян в разных губерниях и, как следствие, сложность учета поставляемых душ в рекрутский набор, т. к. при проведении повинности рекруты направлялись в другую губернию.

2. Проблема фиксации в окладных книгах данных крестьян по причине передачи / наследования их от одного лица к другому, из-за чего данные по крестьянским душам разнились. Из этой проблемы возникала следующая.

3. Проблема определения рекрутов с действительного наличия душ в рекрутский набор, разбирательства по которым продолжались длительный период и разрешались только к следующему набору или через один.

Несмотря на проблемы, определенные в формировании 65-го рекрутского набора в Нижегородской губернии, необходимо отметить вклад описываемой территории в формирование российских войск.

Анализ самой объемной и ценной ведомости из 54 дел, учиненной нижегородским наместничеством в комиссию дворянских предводителей, где представлено, сколько по текущему 65-му набору по полюбовным в деревнях и скольких душ поставлено рекрутов, позволяет на основании данных таблицы провести подсчеты о результатах 65-го набора в Нижегородской губернии. С 1705 по 1874 г. в войска было направлено 8405335 человек, из которых 2417 душ крепостного населения в 65-м рекрутском наборе было из Нижегородской губернии. Подобные региональные исследования помогают ликвидировать белые пятна в отечественной исторической науке.

В заключение стоит отметить, что данная работа позволяет выявить проблематику формирования рекрутского набора и обнародовать уникальные данные для освещения малоизученной темы, т. к. большинство исследований описывало более поздний период, не затрагивая особенности и сложности формирования рекрутского набора конца XVIII в. Уникальность также обуславливается описанием сохранившихся в Нижегородском архиве редких данных на фоне отсутствия точных сведений о рекрутских наборах на местах периода конца XVIII в., что делает данную работу особо ценной и актуальной.

**Список источников**

1. Горбунова Н. В. Уездные предводители дворянства в системе местного управления // Наука и образование. 2020. № 8 (123). С. 41–45.
2. Иванов Ф. Н. Рекрутская повинность населения России в 1831–1874-годах на материалах Европейского Севера : дис. ... канд. ист. наук. Сыктывкар, 2006. 220 с.
3. Иванов Ф. Н. Рекрутская повинность населения России в XX столетии в освещении отечественной историографии // Проблемы войны и мира в эпоху Нового и Новейшего времени. СПб., 2008. С. 204–211.

4. Пономарев В. И. К вопросу об изучении рекрутских наборов XIX в. в России в отечественной историографии // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2017. № 3 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-izuchenii-rekrutskih-naborov-hih-v-v-rossii-v-otechestvennoy-istoriografii> (дата обращения: 19.12.2024).
5. Богданович М. И. Исторический очерк деятельности военного управления в России в первое двадцатипятилетие благополучного-царствования государя императора Александра Николаевича. 1855–1880 гг. : в 6 т. Т. 2. СПб., 1879. 477 с.
6. Редигер А. Ф. Комплектование и устройство вооруженной силы. СПб., 1900. 263 с.
7. Редигер А. Ф. Рекрутская повинность // Энциклопедия военных и морских наук : в 8 т. Т. 6. СПб., 1892. С. 296–297.
8. Дружинин Н. М. Государственные крестьяне и реформа П. Д. Киселева : в 2 т. Т. 1. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1946. 616 с.
9. Рындзюнский П. Г. Кутузов и русская армия в 1812 году // Военно-исторический сборник. № 20. М., 1948. С. 110–137.
10. Ковальченко И. Д. Русское крепостное крестьянство в первой половине XIX в. М. : Наука, 1967. 400 с.
11. Индова Е. И. Крепостное хозяйство в начале XIX века. По материалам вотчинного архива Воронцовых. М. : Изд-во АН СССР, 1955. 198 с.
12. Федоров А. В. Русская армия в 50–70 годы XIX в. Очерки. М. : Воениздат, 1959. 291 с.
13. Федоров В. А. Помещичьи крестьяне центрально-промышленного района России конца XVIII – первой половины XIX в. М. : Наука, 1974. 305 с.
14. Александров В. А. Сельская община в России (XVII – нач. XIX в.). М. : Наука, 1976. 323 с.
15. Миронов Б. Н. Русский город в 1740–1860 гг. Л. : Наука, 1990. 271 с.
16. Котов П. П. Удельные крестьяне Севера. 1797–1863 гг. Сыктывкар : Комикнига, 1991. 236 с.
17. Мысли о рекрутской повинности в помещичьих обществах // Военный сборник. 1861. № 4. С. 317.
18. Заметка о последнем рекрутском наборе в 1865 г. // Военный сборник. 1865. № 8. С. 44–54.
19. Общий курс истории военного искусства : проект учебника. № 1 / Краснознам. ордена Ленина и ордена Суворова 1-й степени воен. акад. им. М. В. Фрунзе. М., 1951. С. 457–465.
20. Ливчак Б. Ф. История ополчения в вооруженных силах России XIX в. : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., 1966. 36 с.
21. Бескровный Л. Г. Отечественная война 1812 года. М. : Наука, 1962. 612 с.
22. Бескровный Л. Г. Русская армия и флот в XIX веке. Военно-экономический потенциал России. М. : Наука, 1973. 616 с.
23. Бескровный Л. Г. Русская армия и флот в XVII веке. М. : Воениздат, 1958. 646 с.
24. Вапилин Е. Г. Политические и национальные аспекты комплектования армии в XVIII – начале XX в. // Военно-исторический журнал. 2001. № 10. С. 20–26.
25. Петровский-Штерн Й. Евреи в русской армии: 1827–1914. М. : Гешарим, 2003. 556 с.
26. Булгаков М. Б. Подати и повинности крестьян // История крестьянства в России с древнейших времен до 1917 г. : в 5 т. Т. 3. М. : Наука, 1993. С. 97–121.
27. Вакулова Л. Е. Рекрутские наборы в Тамбовской губернии в XIX в. : дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2007. 219 с.
28. Дьяконов М. В. История проведения рекрутских наборов в середине XIX в. // Ученые записки Курского государственного университета. 2011. № 11. URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/021-012.pdf> (дата обращения: 10.10.2024).
29. Баяндин В. И. Начало рекрутского пути: от места жительства до места службы (XIX в.) // Гуманитарные науки в Сибири. 2012. № 1. С. 49.
30. Оленев М. Б. Комплектование русской армии рекрутами из Рязанской губернии в кон. XVIII – нач. XIX вв. // Сборник справочных материалов по истории Рязанского края. Кн. 3, ч. 3. Рязань, 2015. С. 95.

## References

- Gorbunova N. V. District leaders of nobility in the system of local administration. *Nauka i obrazovanie* = Science and Education. 2020; 8(123):41-45. (In Russ.)
- Ivanov F. N. The recruitment obligation of the population of Russia in 1831-1874 based on the materials of the European North: dis. ... Cand. Hist. Sci. Syktyvkar, 2006. 220 p. (In Russ.)
- Ivanov F. N. The recruitment obligation of the population of Russia in the 20th century in Russian historiography. *Problemy voyny i mira v epokhu Novogo i Noveyshego vremeni* = Problems of War and Peace in the Modern and Contemporary Era. St. Petersburg, 2008. Pp. 204-211. (In Russ.)
- Ponomarev V. I. On the study of 19th-century recruiting in Russia in national historiography. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki* = Bulletin of Higher Education Institutions. Volga Region. Humanities. 2017; 3(43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-izuchenii-rekrutskih-naborov-xix-v-v-rossii-v-otechestvennoy-istoriografii> (accessed 19.12.2024). (In Russ.)
- Bogdanovich M. I. Historical overview of the activities of military administration in Russia during the first twenty-five years of the reign of His Majesty Emperor Alexander Nikolaevich. 1855–1880: in 6 vols. Vol. 2. St. Petersburg, 1879. 477 p. (In Russ.)
- Rediger A. F. Recruitment and structure of the armed forces. St. Petersburg, 1900. 263p. (In Russ.)
- Rediger A. F. Recruitment obligation. *Entsiklopediya voennykh i morskikh nauk* = Encyclopedia of military and naval sciences: in 8 vol. Vol. 6. St. Petersburg, 1892. Pp. 296-297. (In Russ.)
- Druzhinin N. M. State peasants and the reform of P. D. Kiselev: in 2 vol. Vol. 1. Moscow; Leningrad, Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1946. 616 p. (In Russ.)

9. Ryndzyunskiy P. G. Kutuzov and the Russian Army in 1812. *Voенно-istoricheskiy sbornik* = Military Historical Collection. No. 20. Moscow, Nauka, 1948. Pp. 110-137. (In Russ.)
10. Kovalchenko I. D. Russian serf peasantry in the first half of the 19th century. Moscow, Nauka, 1967. 400 p. (In Russ.)
11. Indova E. I. Serf economy in the early 19th century. Based on the estate archive of the Vorontsovs. Moscow, Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1955. 198 p. (In Russ.)
12. Fedorov A. V. The Russian army in the 1850s–1870s. Essays. Moscow, Military Publishing House, 1959. 291 p. (In Russ.)
13. Fedorov V. A. Landlord peasants of the Central Industrial Region of Russia in the late 18th – first half of the 19th century. Moscow, Nauka, 1974. 305 p. (In Russ.)
14. Aleksandrov V. A. The rural commune in Russia (17th – early 19th centuries). Moscow, Nauka, 1976. 323 p. (In Russ.)
15. Mironov B. N. The Russian city in the 1740s–1860s. Leningrad, Nauka, 1990. 271 p. (In Russ.)
16. Kotov P. P. Peasants of the imperial estates of the North. 1797–1863. Syktyvkar, Komikniga, 1991. 236 p. (In Russ.)
17. Reflections on the recruitment obligation in urban communities. *Voенный sbornik* = Military Collection. 1861; 4:317. (In Russ.)
18. Note on the last recruitment in 1865. *Voенный sbornik* = Military Collection. 1865; 8:44-54. (In Russ.)
19. General course of military art history: textbook project. Iss. 1. Red Banner Order of Lenin and Order of Suvorov First Class M. V. Frunze Military Academy. Moscow, 1951. Pp. 457-465. (In Russ.)
20. Livchak B. F. History of militia in the armed forces of Russia in the 19th century: abstract dis. ... Doc. Hist. Sci. Moscow, 1966. 36 p. (In Russ.)
21. Beskrovny L. G. The Patriotic War of 1812. Moscow, Nauka, 1962. 612 p. (In Russ.)
22. Beskrovny L. G. The Russian army and navy in the 19th century. Military and economic potential of Russia. Moscow, Nauka, 1973. 616 p. (In Russ.)
23. Beskrovny L. G. The Russian army and navy in the 17th century. Moscow, Military Publishing House, 1958. 646 p. (In Russ.)
24. Vapilin E. G. Political and national aspects of army recruitment in the 18th – early 20th century. *Voенно-istoricheskiy zhurnal* = Military History Journal. 2001; 10:20-26. (In Russ.)
25. Petrovsky-Shtern I. Jews in the Russian army: 1827–1914. Moscow, Gesharim, 2003. 556 p. (In Russ.)
26. Bulgakov M. B. Taxes and duties of peasants. History of the peasantry in Russia from Ancient Times to 1917: in 5 vol. Vol. 3. Moscow, Nauka, 1993. Pp. 97-121. (In Russ.)
27. Vakulova L. E. Recruitment in Tambov Province in the 19th century: dis. ... Cand. Hist. Sci. Tambov, 2007. 219 p. (In Russ.)
28. Diakonov M. V. The History of recruiting in the mid-19th century. *Uchenye zapiski Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* = Scientific Notes of Kursk State University. 2011; 11. URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/021-012.pdf> (accessed 10.10.2024). (In Russ.)
29. Bayandin V. I. The beginning of the recruit path: from place of residence to place of service (19th century). *Gumanitarnye nauki v Sibiri* = Humanities in Siberia. 2012; 1:49. (In Russ.)
30. Olenev M. B. Recruitment of the Russian Army from Ryazan Province in the late 18th – early 19th centuries. *Sbornik spravochnykh materialov po istorii Ryazanskogo kraya* = Collection of reference materials on the history of the Ryazan Region: Book 3, Part 3. Ryazan, 2015. P. 95. (In Russ.)

**Информация об авторе:**

**Лунин Н. В.** – ст. преподаватель кафедры истории России и вспомогательных исторических дисциплин.

**Information about the author:**

**Lunin N. V.** – Senior Lecturer of the Department of Russian History and Auxiliary Historical Disciplines.

*Статья поступила в редакцию 28.05.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.*

*The article was submitted 28.05.2025; approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.*

## ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 93/94

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_117

### Снабжение российской армии предметами первой необходимости в период Русско-турецкой войны 1877–1878 гг.

Тимур Наилевич Хасанов<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия, t.moor.bauer@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-8557-2531>

<sup>2</sup>Казанский государственный медицинский университет, Казань, Россия

**Аннотация.** Во второй половине XIX в. кардинально меняются вооружение, стратегия и тактика войн. Появляются отдельные войсковые службы, занимающиеся поставкой в армию продуктов, военной формы и материально-техническим обеспечением. Инновации применяются и в сферах, связанных с поддержанием удовлетворительного физического состояния человека. Впервые в российской армии ставится задача создания достойных условий существования солдат на фронте. В Русско-турецкой войне 1877–1878 гг. начало осуществлять свою деятельность Главное интендантское управление, основным полем ответственности которого явилось полное обеспечение всей армии обширным списком предметов довольствия. Командование осознало, что от поддержания в действующей армии требуемого уровня снабжения напрямую зависит боеспособность любого войска. Целью данного исследования стало изучение оснащения армии предметами первой необходимости в период Русско-турецкой войны 1877–1878 гг. Анализируется работа интендантской службы российской армии в военный период. В работе выявляются причины проблем с обеспечением основными видами довольствия и способы их решения со стороны военного командования.

**Ключевые слова:** Русско-турецкая война 1877–1878 гг., Главное интендантское управление, российская армия, материально-техническая база, продукция первой необходимости, снабжение, военная логистика

**Для цитирования:** Хасанов Т. Н. Снабжение российской армии предметами первой необходимости в период Русско-турецкой войны 1877–1878 гг. // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 117–123. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_117](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_117).

## HISTORY

Original article

### Supplying the Russian army with basic necessities during the Russo-Turkish War of 1877–1878

Timur N. Khasanov<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, t.moor.bauer@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-8557-2531>

<sup>2</sup>Kazan State Medical University, Kazan, Russia

**Abstract.** In the second half of the 19th century, weapons, strategy and tactics of wars changed dramatically. Separate military services engaged in the supply of food, military uniforms and logistical facilities to the army appeared. Innovations were also applied in areas related to maintaining a satisfactory physical condition of a person. For the first time in the Russian army, the task was to create decent living conditions for soldiers at the front. During the Russian-Turkish War of 1877–1878 the Main Quartermaster Department began to carry out its activities, the main field of responsibility of which was to fully provide the entire army with an extensive list of supplies. The command realized that the combat capability of any troops directly depends on maintaining the required level of supply in the active army. The purpose of this study was to study the equipment of the army with basic necessities during the Russo-Turkish War of 1877–1878. The work of the quartermaster service of the Russian army during the war period is analyzed. The paper identifies the causes of problems with the provision of basic types of food and ways to solve them on the part of the military command.

**Keywords:** Russo-Turkish War of 1877–1878, Main Quartermaster Department, Russian Army, material and technical base, essential products, supplies, military logistics

**For citation:** Khasanov T. N. Supplying the Russian army with basic necessities during the Russo-Turkish War of 1877–1878. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63): 117-123. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_117](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_117).

### **Введение**

Во второй половине XIX в. в Российской империи происходят значительные изменения в системе военного снабжения, предшествовавшие Русско-турецкой войне 1877–1878 гг. Традиционные методы обеспечения армии, основанные на реквизициях у местного населения, перестают соответствовать масштабам и требованиям современных военных кампаний. В связи с этим в предвоенный период предпринимаются попытки централизации и реорганизации снабженческих структур, направленные на создание более эффективной системы тылового обеспечения.

Ключевым шагом в этом процессе становится формирование в 1864 г. Главного интендантского управления, призванного упорядочить снабжение войск продовольствием, обмундированием и материально-техническими средствами. Данные преобразования отражают осознание военным руководством необходимости перехода от импровизированных методов снабжения к плановому и системному обеспечению армии. Изучение этих изменений позволяет глубже понять эволюцию военной логистики в России и ее влияние на ход боевых действий в последней трети XIX в.

### **Обзор литературы**

Исследование снабжения русской армии в 1877–1878 гг. опирается на официальные документы, мемуары и специальные работы. Ключевыми источниками стали «Сборник материалов по русско-турецкой войне 1877–1878 гг. на Балканском полуострове» и «Полный сборник официальных телеграмм Восточной войны 1877 г.», раскрывающие проблемы логистики и коррупции в поставках. Мемуары С. П. Боткина и П. П. Карцова дополняют официальные данные, критикуя недобросовестных подрядчиков вроде товарищества Грегера, Горвица и Когана. Н. И. Беляев в работе «Русско-турецкая война 1877–1878 гг.» показывает неготовность системы снабжения, несмотря на создание Главного интендантского управления. Военно-исторические документы свидетельствуют о трудностях с транспортом.

Анализ этих материалов позволяет по-новому оценить эффективность тылового обеспечения, уделяя особое внимание роли местных ресурсов и реальным последствиям бюрократических решений.

### **Материалы и методы**

Исследование проводилось с использованием историко-генетического метода, который применялся для анализа эволюции системы военного снабжения в Российской империи во второй половине XIX в. Кроме того, использовался сравнительно-исторический метод для сопоставления эффективности обеспечения российской и османской армий, что помогло выявить специфические проблемы и факторы, влияющие на логистику в различных усло-

виях. Контент-анализ применялся для изучения содержания официальных документов, что позволило выявить конкретные факты, касающиеся логистических трудностей, коррупции и качества поставляемых товаров. Наконец, системный подход использовался для рассмотрения снабжения как сложного комплекса взаимосвязанных элементов, включая Главное интендантское управление, систему складов, транспортную инфраструктуру (железные дороги, обозы) и взаимоотношения с подрядчиками. Данный метод позволил оценить, как сбои в одной части системы влияли на общую эффективность.

### **Результаты исследования**

В период Русско-турецкой войны 1877–1878 гг. обязанности по обеспечению солдат предметами первой необходимости впервые были возложены на Главное интендантское управление (ГИИУ). В военном контексте предметы первой необходимости представляют собой комплекс материально-технических средств, без которых невозможно поддержание боеспособности войск и обеспечение базовых физиологических потребностей личного состава. К ним относятся прежде всего продовольственное обеспечение, вещевое довольствие, средства гигиены, индивидуальное снаряжение, а также хозяйственные принадлежности. Для решения проблемы оснащения войск на территории страны заготавливались склады с различными позициями снабжения. Проблема с обеспечением действующей армии для Российской империи заключалась в том, что война официально началась в Кишиневе на границе с Румынией [1, с. 150]. На этих территориях не имелось интендантских складов. Командованию приходилось в срочном порядке заготавливать довольствие и заключать соглашение с правительством Румынии о помощи со снабжением. В апреле 1877 г. российская армия по предварительной договоренности с румынским князем перешла границу княжества и двинулась по их территории через город Плоэшти для форсирования Дуная и перехода на Болгарскую землю.

В период пребывания на румынской территории снабжение российских войск происходило за счет государства. Российское командование закупало у румынских производителей всю необходимую продукцию: продовольствие, фураж и т. д. Румынское княжество выступало союзником Российской империи, и князь Кароль оказывал всевозможную гуманитарную поддержку. В результате интендантская служба не испытывала значительных трудностей в снабжении российской армии. При этом румынское население иногда демонстрировало нежелание оказывать помощь русским войскам. Периодически оно проявляло враждебность, вследствие чего на территории княжества Румыния приходилось разворачивать войска, гарантировавшие безопасность передвижения российские армии [2, с. 21].

Кроме обеспечения самой армии для командования встала проблема организации госпиталей. В румынском городе Плоэшти, помимо расположения войск для прикрытия Бухареста, приходилось открывать госпитали [3, с. 6]. Они развертывались на случай столкновений российских солдат с местным населением. Работа всех аспектов интендантской службы в Плоэшти положительно оценивалась высокопоставленными чиновниками и офицерами. С. П. Боткин положительно отзывался об обеспечении продуктами питания, медикаментами и медицинскими принадлежностями. Единственной проблемой в этот период была несвоевременная подача эшелонов для военно-врачебной службы, поскольку во время пересечения румынских территорий поездам с воинскими частями предоставлялось преимущество. Данная мера реализовывалась согласно плану Главного Штаба для недопущения обстрела данных поездов или нападения на них турецких войск [2, с. 22].

Новый этап в продовольственном обеспечении начался 15 июня 1877 г. Достигшие Дуная передовые российские отряды начали форсирование. Однако основные силы перешли реку лишь 21 июня. Перед этим они в последний раз запаслись продовольствием. После перехода Дуная российские войска попали на болгарскую территорию, которая после Апрельского восстания в 1876 г. контролировалась Османской армией. Главной проблемой явилась невозможность форсирования реки с большим количеством обозов. По этой причине армия была вынуждена ограничиться лишь самым необходимым. После форсирования реки интендантская служба возобновила обеспечение солдат.

Перешедшие Дунай российские войска несли с собой в ранцах трехдневный запас сухарей. Кроме того, в составе войсковых колонн следовали полковые обозы, обеспечивавшие снабжение армии провиантом. В них находились запасы сухарей на дополнительные пять дней, чай с сахаром и другие продукты пропитания для солдат каждого полка [4, с. 58]. Существовали отдельные обозы, которые везли фураж: пять сутодач сена, две-четыре сутодачи овса. Для кавалерийских частей количество сутодач было увеличено.

После окончания продовольственных запасов непосредственно у солдат их восполнение шло из обозов. Припасы поставлялись интендантской службой двумя способами. Во-первых, со складов, заготовленных Главным интендантским управлением, и хранилищ товариществ, обеспечивающих российскую армию. Во-вторых, путем покупки продуктов первой необходимости у местного населения на территории базирования войск за счет ассигнованных бюджетных денег. Так, сено, фураж для лошадей и порционный скот войскам командование разрешало заготавливать самим. На эти нужды полковым интендантским частям также были отпущены деньги.

Государственное обеспечение должно было начаться после того, как войска закрепятся на терри-

тории Болгарии. Там планировалось создать систему складов и наладить их пополнение. Предполагалось, что впоследствии войскам будет приказано получать продовольствие, фураж и продукты первой необходимости исключительно в них. Таков был план по обеспечению армии, подготовленный командованием войск и полностью проработанный в декабре 1876 г. [5, с. 21]. При его создании учитывались все возможные факторы, характерные для ведения войны в условиях этого региона.

Однако этот план начал рушиться сразу после форсирования Дуная: обеспечение войск стало происходить с перебоями. Подобная ситуация сложилась в связи с непродуманной логистикой и занятостью большинства эшелонов для завершения переброски войск. Причиной провала стало и то, что войска переправлялись в три этапа: 10 июня 1877 г. первым реку пересек Передовой Нижнедунайский отряд; спустя пять дней, 15 июня 1877 г., переправилась еще одна часть передовых войск под командованием М. И. Драгомирова; 21 июня 1877 г. началась переброска основных сил российской армии [6, с. 33]. Первые части сразу начали продвижение по болгарской территории. Так, передовые отряды вскоре после форсирования реки заняли Северную Добруджу. Проблемы в обеспечении войск были вызваны отдалением от основных сил. Больше всего они коснулись Нижнедунайского отряда, снабжение которого происходило хуже всего. Он дальше всех отошел от интендантских частей. Обозы смогли пополнить их запасы лишь 25 июля, спустя 40 дней после форсирования [4, с. 59].

Испытывавшему нужду в продовольствии и фураже Передовому Нижнедунайскому отряду приходилось в нарушение плана питаться за счет местных жителей. Болгарское население, в отличие от румынского, с готовностью делилось с российскими войсками своими запасами. Земли Добруджи, особенно в долине реки Тунджа, были плодородными, поэтому проблем с поиском продовольствия не возникало. Кроме того, Нижнедунайский отряд смог существовать за счет запасов, отбитых у турок после боев в качестве трофея. Турецкое обеспечение было налажено гораздо лучше, поскольку боевые действия проходили на собственной территории. После болгарского восстания в апреле 1876 г. османские войска поддерживали боевую готовность для контроля над мятежными территориями. Благодаря мобилизационным мерам, их продовольственное снабжение оставалось стабильным. Следовательно, в обозах, оставленных турками, было много провизии, фуража и продуктов первой необходимости. К тому же после вступления российских войск на территорию, подконтрольную Османской империи, турки стали оставлять свои села и деревни. Данные поселения стали дополнительным источником для пополнения провизии. Все эти способы решения проблемы все же не позволяли организовать хорошее питание солдат, в том числе обеспечить их свежей и горячей пищей, что стало причиной развития болезней.

Проблема снабжения затронула и основные силы армии, негативно отразившись на их боеспособности. Остальные части, продвигавшиеся совместно с интендантскими обозами, также испытывали нужду в продуктах первой необходимости. Снабжение шло с перебоями, склады обеспечения открылись на территории Болгарии лишь к концу лета. Однако в них часто было лишь продовольствие, к тому же не всегда надлежащего качества. Первоначально выделенные государством деньги очень быстро кончались, поэтому постоянно требовалось выделение новых средств. Лишь с 24 июня 1877 г. Дунайская армия стала ежемесячно получать 3 млн. рублей золотом и 1 млн. рублей серебром [4, с. 59].

В отличие от Дунайской армии, в Кавказской армии отсутствовали большие проблемы с ассигнованием средств, поскольку закупка производилась у местного российского населения. Вследствие этого заготовка продовольствия обстояла лучшим образом. Поставка продукции на Кавказский фронт осложнялась особенностями местных географических условий. Подготовленные обозы не были приспособлены под гористую местность, поэтому они постоянно ломались: лошадям было весьма трудно их тянуть. По этим причинам интендантский обоз постоянно отставал от войск, при этом обозы везли с собой всего около 3–5 сутодач. Кроме того, общее количество гужевого транспорта составляло 4758 подвод [4, с. 59]. Подобная проблема встречалась и на Дунайском фронте, вследствие чего продукция часто портилась в дороге или на складах. Приобретение дополнительных обозов осуществлялось с существенным запозданием вследствие скудного финансирования интендантской службы. Главный Штаб, в свою очередь, был занят переброской войск в Болгарию и поэтому мало времени уделял тыловому обеспечению. Командование тратило все ресурсы и денежные средства на улучшение логистики для ускорения передвижения армии.

Увеличение российского военного контингента в балканском регионе создавало дополнительные сложности в налаживании интендантского обеспечения. К началу осени и зимы 1877 г. российская армия окончательно закрепились в регионе. Командование планировало полностью устранить возможность перебоев в поставках, однако практического улучшения ситуации достигнуто не было. Данное явление было связано с ежемесячным увеличением российского военного контингента в регионе. Численность российской армии на 15 июня 1877 г. составляла всего 258573 человека, к 1 сентября 1877 г. армия возросла до 284040 человек, а уже к 1 декабря 1877 г. в действующей армии числилось 392242 человека [6, с. 3]. Итогом проводимой Главным Штабом мобилизации стало увеличение армии за пять с половиной месяцев в 1,5 раза. При этом возросло количество солдат именно пехотных дивизий, более других частей принявших участие в боевых действиях. Следовательно, возрастал объем провизии, фуража и военной формы, необходимых

для их обеспечения.

Кроме того, важным фактором в сбое обеспечения солдат стала неспособность объективного восприятия ГИнтУ всех накопившихся в снабжении проблем. Несмотря на системные просчеты в организации снабжения, интендантство армии стремилось возложить вину за недостатки на подрядчиков, обвиняя их в ненадлежащем исполнении обязательств. В январе 1877 г. осуществлялся поиск компании, которая должна была взять на себя снабжение армии в грядущей войне с Османской империей. В этих условиях Главному Штабу интендантом армии И. А. Аренсом было представлено товарищество Грегера, Горвица и Когана, предложившее самые выгодные условия. В попытке сэкономить выделенные государством средства 28 января 1877 г. при ходатайстве И. А. Аренса контракт был подписан именно с этим товариществом. Низкие цены, предоставленные предприятием, обернулись для армии катастрофическим результатом [7, с. 404–416]. Компании, заключившие контракты благодаря коррупционным схемам, не выполнили финансовые обязательства в полном объеме. Для армии закупалась низкокачественная или испорченная продукция.

24 августа 1877 г. полевой контролер армии Б. И. Черкасов в своем отчете обратил внимание на недостатки, выявленные в ходе сотрудничества Главного интендантского управления с товариществом Грегера, Горвица и Когана. Во-первых, компания во многих случаях несвоевременно или неполно удовлетворяла требования войск. Во-вторых, хлеб часто поставлялся войскам плохо выпеченным или испорченным. В-третьих, фураж нередко имел посторонние примеси, был низкосортным или порченным. В-четвертых, из 44 пунктов, прошедших проверку, лишь в 14 состоянии довольствия войск, поставляемого товариществом, можно было признать удовлетворительным [8, с. 395]. Из отчета полевого контролера можно понять, что товарищество систематически не исполняло свои обязательства. Причиной неудовлетворительной работы компании с наибольшей долей вероятности являлась попытка экономии государственных средств с целью хищения.

Далее Б. И. Черкасов обратил внимание на недобросовестное пополнение запасов интендантской службой. По его мнению, это было связано с невыполнением товариществами своих обязанностей по поставке. Он высказал мнение о необходимости прекращения сотрудничества с компанией Грегера, Горвица и Когана [8, с. 397]. Отчет частично отражал картину сотрудничества между интендантством и предприятием. Причиной данной ситуации являлось то, что контракты с подобными организациями заключались для получения выгоды как компанией, так и чиновниками. На полученные от государства деньги закупались самые дешевые товары, оставшаяся же сумма присваивалась. Большинство официальных отчетов при этом смягчали картину.

Необходимо учесть и то, что отчет Черкасова

был написан в августе 1877 г., после чего ситуация со снабжением стала осложняться. В осенне-зимний период требовалось большее количество провизии и фуража. Дополнительным фактором стало ухудшение погодных условий, мешавшее своевременной доставке. Лучше всего эту ситуацию отражает высказывание одного из фронтовых врачей, описанное в воспоминаниях князя Мещерского. По его мнению, во время крымской и турецкой кампании деятельность товариществ скорее работала на интересы противоборствующей стороны, нежели на благо русской армии [9, с. 357]. Подобная оценка в значительной степени отражала действительность, поскольку недостаточное снабжение ухудшало боеспособность армии.

В связи с этим в войсках сложилось мнение, что виной подобных проблем с продовольствием является элементарное казнокрадство и коррупция. Большинство отчетов Главного интендантского управления видело причину подобных задержек в проблемах логистики и невыполнении товариществами своих обязательств. Однако у большинства солдат сложилось мнение, что все недостатки связаны с потворством офицеров Главного Штаба и членов Императорской фамилии должностным лицам интендантской службы.

Высшее офицерство брало взятки для заключения договоров с определенными товариществами, которые, получая государственные деньги, не выполняли должным образом своих обязательств. Об этом, например, свидетельствовал командир 3-й пехотной дивизии генерал-лейтенант П. П. Карцов. В своих воспоминаниях он сообщал о том, что с наступлением крайне обострившейся продовольственной ситуации с ноября 1877 г. по март 1878 г. агенты товарищества, следившие за состоянием снабжения, самовольно оставили расположение действующих войск. Генерал дал резкие характеристики представителям товариществ, именуя их «беспольными проходимцами». По его мнению, они усиливали недовольство в войсках, и без того страдавших от острого недостатка провизии [10, с. 594].

В условиях нараставшего кризиса инициатива перехода к новой системе снабжения исходила уже от самих фронтовых командиров. Так, многие полевые офицеры предлагали свои планы по изменению поставок продукции и фуража на фронт. Главным требованием этих планов являлся разрыв всех договоренностей с товариществами, поскольку данные объединения фактически монополизировали снабжение. Вместо них требовалось заключить договоры с менее крупными компаниями, которые бы на конкурентной основе заключали соглашения на обеспечение армии. Однако после разбирательств Главным интендантским управлением было вынесено решение об отказе разрыва связей с ними. По его мнению, товарищества были незаменимы.

Однако игнорировать протесты солдат было уже невозможно. В контракты между Главным интендантским управлением и товариществами стали

вноситься изменения. В частности, устанавливалась единая неизменяемая цена на продовольствие, фураж и товары первой необходимости [4, с. 92]. В итоге государство пошло на уступки и стало заключать договоры с мелкими фирмами помимо товариществ. На Кавказском фронте таких проблем не возникало, поскольку подобные товарищества действовали исключительно на Дунайском фронте.

Другим важным элементом солдатского довольствия являлось обеспечение военной формой и обувью. В начале войны оно также было организовано не лучшим образом. В начале 1877 г. российской регулярной армии была выдана новая форма. Однако при мобилизации резервистов пришлось в срочном порядке производить большое количество формы и обуви, что сказалось на их качестве. Перед войной основным требованием вещевого обеспечения была срочность производства необходимого количества обмундирования и амуниции [11]. Некачественная одежда очень быстро изнашивалась, особенно у передовых частей, которые более всех находились в пеших походах. Обеспечением формой передовые отряды занимались также самостоятельно, путем разграбления турецких обозов. Это было обусловлено тем, что Главное интендантское управление не могло в установленные сроки пошить и доставить необходимое количество формы.

Ситуация значительно ухудшилась с окончанием лета 1877 г. Осенью и зимой температура стала быстро опускаться, вследствие чего летняя форма одежды уже не подходила, особенно в горных местностях. Комплектов теплого обмундирования катастрофически не хватало. Интендантство не могло закупить его в нужном количестве. Командование испытывало хроническую нехватку подрядчиков, чьи производственные возможности соответствовали бы требованиям оперативного выполнения крупных государственных заказов военного характера. Рассчитанная на потребности мирного времени система снабжения оказалась неспособна оперативно удовлетворить резко возросшие нужды армии в условиях крупномасштабных боевых действий. Проблема также заключалась в том, что уже заготовленную форму доставить в полном объеме армии не было возможности [12, с. 510]. Обеспечение амуницией также осложнилось: отсутствовали запасы и не были продуманы способы доставки.

Главным решением всех проблем с обеспечением на фронте могли стать четко организованная логистика и функционирование железных дорог. Однако командование не справилось с координацией транспортной коммуникации, отчасти из-за неразвитости сети рельсовых путей на Балканах. Государство не смогло своевременно решить данную проблему. В действующей армии была учреждена должность начальника военных сообщений, главной задачей которого становилось руководство всем транспортом на театре боевых действий: поезда и составы, обозы, эвакуационный транспорт и другие [13, с. 37]. Конструктивная идея сосредоточения всех функций по управлению транспортом

в одном лице разбилась о то, что эти функции не были точно определены, и проблема с транспортом не была решена.

Помимо этого, ситуацию усугубило увеличение количества военного контингента. Его доставка на фронт осенью-зимой 1877 г. еще сильнее нагрузило железные дороги, у которых была весьма маленькая пропускная способность. В связи с их большой загруженностью железнодорожное полотно, паровозы и составы быстро изнашивались и приходили в негодность. Все это могло привести к полной остановке движения по территории Румынии. Попытки решить данную проблему не увенчались успехом. Даже замена начальника управления военного сообщения не дала результатов.

Кардинальные изменения произошли только в октябре 1877 г., когда был издан «Проект временного положения об управлении военными сообщениями действующей армии и войсками, в тылу ее находящимися». Новое положение наконец-то определило функции начальника управления военного сообщения. Кроме того, он вышел из подчинения полевого командования и стал подотчетен только Верховному главнокомандующему. Вследствие этого управляющий получил полную свободу действий и уже сам распоряжался всей логистикой на фронте. Помимо этого, была выстроена четкая иерархия в управлении железными дорогами [4, с. 93]. Подобное решение позволило частично улучшить ситуацию со снабжением армии не только продуктами первой необходимости, но и обмундированием и амуницией.

#### **Обсуждение и заключения**

Русско-турецкая кампания 1877–1878 гг. наглядно продемонстрировала значительные улучшения в снабжении армии, достигнутые благодаря преобразованиям, инициированным Александром II. Обеспечение российской армии начало носить регламентированный характер и имело четкую структуру управления благодаря созданному в 1862 г. Главному интендантскому управлению. Принятый план снабжения войск, разработанный специально для этой войны, был вполне обоснован. Он должен был исключить любые проблемы в работе интендантства и обеспечения солдат. Однако принятые меры, а именно создание складов, сотрудничество с товариществами, разработанная логистика и прочие меры, не смогли их решить.

Неразвитость железнодорожного сообщения на Балканском театре военных действий стала ключевым фактором, затруднявшим регулярное обеспечение войск всеми необходимыми припасами. Продукция, которую удавалось привезти в действующую армию, часто была низкого качества или испорчена. Все это усугублялось отсутствием службы или учреждения, которое бы обеспечивало разработку логистики, а также отвечало за управление работой тыла и железных дорог. Ко всему этому добавилась бюрократия, достигшая непомерных масштабов. Канцелярская волокита между различными службами и разными уровнями командования

постоянно задерживала поставку интендантского снабжения для армии. Коррупционные же схемы во взаимоотношениях интендантства и товариществ привели к двойному кризису: отсутствию продуктовых резервов и разрушению логистических схем их доставки.

#### **Список источников**

1. Полный сборник официальных телеграмм Восточной войны. 1877 г. – 1878 г. Вып. 1–2. Вып. 1 : С 11 апреля по 15 декабря 1877 г. включительно. СПб. : Изд. тип. Шредера, 1877. 180 с.

2. Сборник материалов по русско-турецкой войне 1877–1878 гг. на Балканском полуострове. Вып. 10а. Соображения, касающиеся плана войны. СПб. : Военная типография, 1898. 96 с.

3. Письма С. П. Боткина из Болгарии 1877 г. : с двумя портр. авт. и видом болг. хаты. СПб. : Типография М. М. Стасюлевича, 1893. 374 с.

4. Беляев Н. И. Русско-турецкая война 1877–1878 гг. М. : Воениздат, 1956. 136 с.

5. Сборник материалов по русско-турецкой войне 1877–1878 гг. на Балканском полуострове. Вып. 18. Снабжение предметами интендантского довольствия за время с мобилизации 1876 г. по 18 июля 1877 года. СПб. : Военная типография, 1900. 148 с.

6. Сборник материалов по русско-турецкой войне 1877–1878 гг. на Балканском полуострове. Вып. 23. Подготовка к переправе через Дунай, переправа у Зимницы и общие распоряжения после переправы. СПб. : Военная типография, 1899. 210 с.

7. Сборник материалов по русско-турецкой войне 1877–1878 гг. на Балканском полуострове. Вып. 12. Численность русских и турецких войск в течение кампании. СПб. : Военная типография, 1899. 159 с.

8. Сборник материалов по русско-турецкой войне 1877–1878 гг. на Балканском полуострове. Вып. 96. Отчет по интендантской части. СПб. : Военная типография, 1910. 578 с.

9. Мещерский В. П. Мои воспоминания Ч. 2. СПб. : Тип. князя В. П. Мещерского, 1898. 505 с.

10. Карцов П. П. Из прошлого Ч. 1. СПб. : Тип. т-ва «Обществ. Польза», 1888. 771 с.

11. Сборник материалов по русско-турецкой войне 1877–1878 гг. на Балканском полуострове. Вып. 11. Мобилизация русской армии и сосредоточение в Бессарабии. СПб. : Военная типография, 1898. 278 с.

12. Описание русско-турецкой войны 1877–1878 гг. на Балканском полуострове : в 2 ч. Ч. 2, т. 8. СПб. : Воен.-ист. комис. Глав. штаба, 1912. 594 с.

13. Россия. Военное министерство. Приказы военного министра по годам. СПб. : Военная типография, 1867. 47 с.

#### **References**

1. Complete collection of official telegrams of the Eastern War. 1877 – 1878. Iss. 1-2. Iss. 1: April 11 through December 15, 1877. St. Petersburg, Schroeder's Printing House, 1878. 180 p. (In Russ.)

2. Collection of materials on the Russo-Turkish War of 1877–1878 on the Balkan Peninsula. Iss. 10a. Considerations regarding the war plan. St. Peters-

burg, Military Printing House, 1898. 96 p. (In Russ.)

3. Letters of S. P. Botkin from Bulgaria in 1877: with two portraits of the author and a picture of the Bulgarian hut. St. Petersburg, M. M. Stasyulevich's Printing House, 1893. 374 p. (In Russ.)

4. Belyaev N. I. The Russo-Turkish War of 1877–1878. Moscow, Military Publishing House, 1956. 136 p. (In Russ.)

5. Collection of materials on the Russo-Turkish War of 1877–1878 on the Balkan Peninsula. Iss. 18. Supply of quartermaster's allowance items during the period from mobilization in 1876 to July 18, 1877. St. Petersburg, Military Printing House, 1900, 148 p. (In Russ.)

6. Collection of materials on the Russo-Turkish War of 1877–1878 on the Balkan Peninsula. Iss. 23. Preparations for the crossing of the Danube, the crossing at Zimnica and general instructions after the crossing. St. Petersburg, Military Printing House, 1899. 210 p. (In Russ.)

7. Collection of materials on the Russo-Turkish War of 1877–1878 on the Balkan Peninsula. Iss. 12. The number of Russian and Turkish troops during the campaign. St. Petersburg, Military Printing House, 1899. 159 p. (In Russ.)

8. Collection of materials on the Russo-Turkish War of 1877–1878 on the Balkan Peninsula. Iss. 96. Report on the quartermaster section. St. Petersburg, Military Printing House, 1910. 578 p. (In Russ.)

9. Meshchersky V. P. My memoirs. Part 2. St. Petersburg, Printing House of Prince V. P. Meshchersky, 1898. 505 p. (In Russ.)

10. Kartsov P. P. From the past Part 1. St. Petersburg, Printing House of the Public Benefit Partnership, 1888. 771 p. (In Russ.)

11. Collection of materials on the Russo-Turkish War of 1877–1878 on the Balkan Peninsula. Iss. 11. Mobilization of the Russian army and concentration in Bessarabia. St. Petersburg, Military Printing House, 1898. 278 p. (In Russ.)

12. Description of the Russo-Turkish War of 1877–1878 on the Balkan Peninsula: in 2 Parts. Part 2, vol. 8. St. Petersburg, Military Historical Commission of Headquarters, 1912. 594 p. (In Russ.)

13. Russia. The Ministry of War. Orders of the Minister of War by year. St. Petersburg, Military Printing House, 1867. 47 p. (In Russ.)

***Информация об авторе:***

**Хасанов Т. Н.** – аспирант кафедры отечественной истории и архивоведения, ассистент кафедры истории, философии и социологии.

***Information about the author:***

**Khasanov T. N.** – Postgraduate of the Department of National History and Archival Studies, Assistant of the Department of History, Philosophy and Sociology.

*Статья поступила в редакцию 04.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.*

*The article was submitted 04.06.2025, approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.*

## ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 94(47)

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_124

### Кадровый состав учителей уездных училищ Казанской губернии в первой половине XIX в.

**Айсылу Ильгизовна Шакирова**

Казанский государственный медицинский университет, Казань, Россия, [nasibullina-aysylu@mail.ru](mailto:nasibullina-aysylu@mail.ru),  
<https://orcid.org/0000-0002-5664-1910>

**Аннотация.** В статье исследуется кадровый состав учителей уездных училищ Казанской губернии в первой половине XIX в. в контексте образовательных реформ Российской империи. Основное внимание уделяется проблеме дефицита квалифицированных педагогических кадров, обусловленного отсутствием специализированных учебных заведений для подготовки преподавателей начального звена. На основе анализа неопубликованных архивных материалов (формулярных списков, отчетов дирекции училищ, ведомостей) рассматриваются механизмы формирования учительского корпуса, включая экзаменационные процедуры, распределение выпускников университетов и духовных семинарий, а также меры государственной поддержки начинающих педагогов. Особую роль в подготовке кадров играл Казанский университет, ставший с 1830-х гг. центральным учреждением, ответственным за аттестацию учителей. В статье прослеживается динамика образовательного уровня преподавателей уездных училищ Казанской губернии, выявляется сокращение доли выпускников духовных семинарий и увеличение числа педагогов с университетским и гимназическим образованием. Статистические данные (1804–1850 гг.) демонстрируют, что к середине XIX в. доля учителей с высшим образованием возросла на 11 %, что свидетельствует о частичном решении кадровой проблемы благодаря политике Министерства народного просвещения.

**Ключевые слова:** уездные училища, Казанская губерния, кадровый состав, Казанский университет, образовательные реформы, учительский корпус

**Для цитирования:** Шакирова А. И. Кадровый состав учителей уездных училищ Казанской губернии в первой половине XIX в. // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 124–129. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_124](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_124).

## HISTORY

Original article

### Teaching personnel in district schools of the Kazan Province in the first half of the 19th century

**Aysylu I. Shakirova**

Kazan State Medical University, Kazan, Russia, [nasibullina-aysylu@mail.ru](mailto:nasibullina-aysylu@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5664-1910>

**Abstract.** The article examines the teaching personnel in district schools of the Kazan Province in the first half of the 19th century in the context of educational reforms of the Russian Empire. The main attention is paid to the problem of shortage of qualified teaching staff, caused by the absence of specialized educational institutions for training primary level teachers. Based on the analysis of unpublished archival materials (form lists, reports of school directorates, registers), the mechanisms of formation of the teaching staff are considered, including examination procedures, distribution of university and seminary graduates, as well as measures of state support for beginning teachers. Kazan University played a special role in personnel training, becoming the central institution responsible for teacher certification since the 1830s. The article traces the dynamics of the educational level of teachers of district schools in the Kazan Province, reveals a reduction in the proportion of graduates of theological seminaries and an increase in the number of teachers with university and gymnasium education. The statistical data (1804-1850) demonstrate that by the middle of the 19th century the proportion of teachers with higher education increased by 11%, which indicates a partial solution to the personnel problem due to the policy of the Ministry of Public Education.

**Keywords:** district schools, Kazan Province, personnel, Kazan University, educational reforms, teaching staff

**For citation:** Shakirova A. I. Teaching personnel in district schools of the Kazan Province in the first half of the 19th century. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):124-129. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_124](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_124).

### Введение

Исследование истории становления уездных училищ Российской империи в первой половине XIX в. непосредственно связано с изучением кадрового состава преподавателей начальных учебных заведений. Образовательные реформы, инициированные в период правления Александра I, носили фундаментальный и системный характер. Их ключевой целью являлось формирование нового бюрократического аппарата посредством создания социального слоя профессионально подготовленных государственных служащих и просвещенных граждан.

Однако практическая реализация государственной программы, направленной на организацию всеобъемлющей системы школьного образования на территории Российской империи, столкнулась с существенными трудностями, обусловленными в первую очередь дефицитом квалифицированных педагогических кадров. Наиболее остро кадровая проблема проявлялась в процессе учреждения уездных училищ, особенно в отдаленных губерниях, где отсутствие подготовленных преподавателей существенно замедляло развитие образовательной инфраструктуры.

### Обзор литературы

Проблема формирования кадрового состава учителей уездных училищ Казанской губернии в первой половине XIX в. рассматривается в контексте образовательных реформ Александра I и Николая I. В историографии можно выделить три основных направления исследований: нормативно-правовое регулирование педагогической деятельности, социальный состав учительства и региональные особенности подготовки кадров.

М. И. Аверьянова [1] и Я. Кусбер [2] раскрывают законодательные основы формирования учительского корпуса, особо отмечая требования к профессиональной подготовке и нравственным качествам педагогов, закрепленные в «Уставе гимназий и училищ уездных и приходских» 1804 г. Как показано в исследовании Е. А. Калининой, реализация этих нормативных положений на практике столкнулась с серьезными трудностями, особенно в провинциальных губерниях [3].

Социальному составу преподавательского корпуса посвящены работы Л. Манчестер [4] и Н. В. Поляковой [5]. Авторы подчеркивают ключевую роль выходцев из духовного сословия в формировании кадрового резерва уездных училищ, что было обусловлено их сравнительно высоким уровнем образования. Однако, как отмечает Л. Манчестер, переход семинаристов на светскую службу часто диктовался не столько призванием, сколько практическими соображениями – возможностью получения классного чина и перспективами карьерного роста.

Региональный аспект проблемы наиболее пол-

но раскрыт в диссертации Н. С. Суходоева [6] и статье А. В. Арсентьевой [7]. Эти исследования позволяют провести сравнительный анализ положения учителей в Казанской и соседних губерниях. Особый интерес представляет вывод Н. С. Суходоева о ключевой роли Казанского университета в подготовке педагогических кадров для региона, что подтверждается материалами Государственного архива Республики Татарстан (Ф. 92).

В особую группу работ, посвященных народному образованию, входят труды иностранных исследователей, таких как Бен Эклоф [8] и Джеффри Брукс [9]. В монографии Бена Эклофа «Русские крестьянские школы» уездные училища рассматриваются как важный элемент образовательной политики Николая I, выполнявший функцию подготовки кадров для местной бюрократии, но имевший ограниченное влияние на крестьянские массы. В своей работе «Когда Россия научилась читать» Джеффри Брукс акцентирует роль уездных училищ как инструмента культурной интеграции, особенно в многонациональных регионах, таких как Казанская губерния, подчеркивая их неожиданную роль в социальной мобильности непривилегированных сословий. Оба исследователя сходятся в оценке хронического недофинансирования уездных училищ и низкого уровня подготовки учителей, что подтверждается анализом министерских отчетов и школьных визитаций.

Таким образом, несмотря на значительное количество работ по истории народного образования, кадровый состав уездных училищ Казанской губернии первой половины XIX в. остается недостаточно изученным. Настоящее исследование, опираясь на широкий круг архивных источников и статистических данных, призвано восполнить этот пробел, уделив особое внимание динамике образовательного уровня учителей и факторам, влиявшим на их профессиональную подготовку.

### Материалы и методы

При рассмотрении проблемы кадрового состава учителей уездных училищ использовались следующие методы: историко-генетический, сравнительный, типологический. Основным источником для исследования явилась делопроизводственная документация, отложившаяся в Государственном архиве Республики Татарстан. Большая их часть впервые вводится в научный оборот. Для изучения темы учительства большую значимость представляют формулярные и послужные списки педагогов, отчеты и ведомости народных училищ. С целью проследить динамику образовательного уровня учителей в первую половину XIX в. была составлена таблица, представленная в результатах исследования. Ее данные основаны также на статистических данных, отраженных в отчетах дирекции училищ по учительским кадрам. Таблица составлена на основании избрания двух датировок. Первый временной про-

межуток касается 1804–1824 гг., другой охватывает 1825–1850 гг. Означенные временные интервалы позволяют выявить преобладающий образовательный уровень учителей на начало и конец изучаемого периода.

### Результаты исследования

С начала XIX в. в Российской империи шел активный процесс создания и развития многосложной системы школьного управления. В указанный период важной задачей реформы просвещения явилось формирование кадрового состава для уездных училищ, являющихся одним из звеньев начального образования. Согласно положениям «Устава гимназий и училищ уездных и приходских...» (1804 г.), обязательным требованием для соискателей должности учителя уездного училища являлось подтверждение профессиональной компетентности посредством сдачи квалификационных экзаменов. Проведение этих испытаний возлагалось на Совет гимназии, в состав которого входили директор, инспектор и старшие преподаватели. Для повышения статуса экзаменационной процедуры предусматривалось участие почетного попечителя, чье присутствие, помимо прочего, должно было способствовать привлечению дополнительного финансирования в пользу учебного заведения. Тем не менее принятие данного устава не устранило ключевую проблему в системе подготовки педагогических кадров – отсутствие устойчивого государственного финансирования. Вследствие этого экзамены для кандидатов на учительские должности проводились крайне редко.

Начиная с 1830-х гг. полномочия по организации испытаний перешли к Казанскому университету, который стал центральным учреждением, ответственным за аттестацию будущих преподавателей уездных училищ. В частности, по распоряжению министра народного просвещения С. С. Уварова, с 1 октября 1839 г. при университете был учрежден специальный экзаменационный комитет. В его функции входило проведение испытаний для кандидатов на должности учителей как гимназий, так и уездных училищ. Прежде всего учителей экзаменовали на знание предмета, который они намеревались преподавать. Кроме того, кандидат должен был показать глубокие знания и продемонстрировать педагогические умения.

Особое внимание при заполнении вакантных мест обращалось на нравственные качества преподавателя. Предполагаемые педагоги училищ должны были иметь «благостный и спокойный нрав». Преподавателем уездного училища было возможно стать не только после сдачи открытых экзаменов, но и посредством ходатайства директора народных училищ Казанской губернии и определения Казанским университетом. Согласно действовавшим нормативным положениям, Совет университета сохранял за собой право отстранять от должности учителей, вступивших в службу по ходатайству директора училищ, в случаях их нравственной неблагонадежности. Одним из условий допуска к преподавательской деятельности выступали требования к уровню образования кандидата. Преимущество

отдавалось окончившим полный курс университета и гимназии. Кроме того, значение имело успешное прохождение испытаний и наличие опыта педагогической деятельности по направлению подготовки [7, с. 6]. Как уже отмечалось, другим условием становились этические качества педагога, такие как благонравность, благонамеренность, беспорочное поведение и т. д. [1, с. 118]. Однако в Казанской губернии практика замещения учительской должности по представлению директора училищ и университета практиковалась лишь в первые годы существования уездных училищ. Начиная с 20-х гг. XIX в. основным способом утверждения учителей уездных училищ становятся открытые испытания.

В рассматриваемый период Казанская губерния не располагала специализированным высшим учебным заведением для подготовки педагогических кадров. Казанский учительский институт был учрежден значительно позже – в 1876 г. В этой связи ключевую роль в формировании учительского корпуса для средних и начальных учебных заведений региона играл Казанский университет.

Социальный состав студенчества университета в 1800–1820-х гг. преимущественно формировался из выпускников губернской духовной семинарии, обладавших достаточной образовательной базой для их профессионального становления<sup>1</sup>. Именно семинаристы составляли основной контингент потенциальных преподавателей уездных училищ, поскольку нередко предпочитали светскую карьеру духовной службе [4, с. 115]. Важными мотивирующими факторами для них выступали возможность получения классного чина и перспектива служебного роста. Духовное сословие представляло собой наиболее подготовленную социальную группу для педагогической деятельности, что объяснялось традиционно высоким уровнем внимания к образованию в данной среде.

Особо следует сказать о системе распределения выпускников университета. До 1830-х гг. назначение выпускников на преподавательские должности осуществлял Совет Казанского университета. Процедура состояла из нескольких этапов. Первым делом высшее учебное заведение получало информацию о вакансиях от училищных управлений, далее оно информировало студентов об имеющихся вакансиях за полгода до выпуска. После чего выпускники подавали письменные заявления о согласии на занятие должностей. Характерным примером описанной процедуры является распределение 1818 г., когда выпускники И. П. Аташев и Р. Платонов были направлены в Чистопольское и Цивильское уездные училища. Последующий отказ Платонова по состоянию здоровья привел к его замене на А. И. Зеленина<sup>2</sup>. Данный случай демонстрирует стремление университетских властей учитывать пожелания выпускников при распределении, что, по их мнению, должно было повысить качество

<sup>1</sup> О не изъятии из общих правил гражданской службы определяемых к учительским должностям церковно-служительских детей, 31 января 1815 г. // Сб. постановлений по МНП. Т. 1. СПб., 1864. С. 702–703.

<sup>2</sup> Государственный архив Республики Татарстан (ГА РТ). Ф. 92. Оп. 1. Д. 307. Л. 50.

преподавательской работы. Однако такая практика имела и негативные последствия, выражавшиеся в длительном незаполнении непривлекательных вакансий.

Выпускники университета, направлявшиеся на преподавательские должности в уездные училища, обладали достаточным уровнем профессиональной подготовки. Процесс их трудоустройства сопровождался определенными формами материальной поддержки, включавшей выплату прогонных средств, предоставление учебных пособий, выделение денежных субсидий. Однако данные меры носили эпизодический характер и не имели системного распространения. Существенные изменения произошли в 1828 г., когда Комитет Министров утвердил положение о материальной помощи начинающим педагогам<sup>3</sup>. Согласно новым правилам, выпускники должны были получить денежное пособие (50 руб.), комплект одежды и предметы первой необходимости. Важно отметить, что предоставленные средства и материальные ценности подлежали обязательному возврату, что фактически превращало данную помощь в форму целевой ссуды.

Казанский университет также осуществлял постоянное курирование своих выпускников, занятых в педагогической сфере. Данная работа включала в первую очередь регулярные инспекционные визиты профессоров. В ходе данных проверок визитаторы оказывали учителям методическую поддержку, выражавшуюся в том числе в обеспечении учебно-методическими материалами.

В условиях хронического дефицита преподавательских кадров Министерство народного просвещения привлекало к педагогической деятельности выпускников духовных семинарий<sup>4</sup>. Данная категория соискателей должна была предварительно освоить методики преподавания, изучить педагогические подходы, а также пройти специальную подготовку. Среди успешных примеров можно отметить семинаристов С. Г. Каменского, И. Б. Анисимова, П. Михайловского и др., занимавших преподавательские должности в течение длительного времени<sup>5</sup>. Примечательно, что с 1815 г. к педагогической деятельности допускались даже семинаристы, не завершившие полный курс обучения. Основными причинами перехода духовных лиц на светскую службу являлись в первую очередь ограниченные карьерные перспективы в церковной среде, отсутствие вакансий в духовном ведомстве и стремление к социальной мобильности. Такая практика, с одной стороны, позволяла решать проблему кадрового дефицита, с другой – требовала дополнительных усилий по профессиональной адаптации новых педагогов.

3 О назначении пособия студентам университета при определении их в учителя, 14 февраля 1828 г. // ПСЗ. Собр. 2. Т. 3, № 1809. СПб., 1830. С. 143.

4 Об определении в статскую службу, токмо уволенных из духовного звания, которые окончили полный курс учения, 23 декабря 1813 г. // ПСЗ. Собр. 1. Т. 32. № 25506. СПб., 1830. С. 703.

5 Отчёт Императорского Казанского университета и Учебного округа за 17 лет, с 1827 по 1-е января 1844 года, по управлению тайного советника Мусина-Пушкина. Казань, 1844. 37 с.

Помимо университетов и духовных семинарий, значительную роль в формировании преподавательского корпуса играли губернские гимназии и уездные училища, осуществлявшие подготовку кадров по принципу образовательной преемственности: выпускники гимназий направлялись в уездные училища, а выпускники последних – в приходские.

Особого внимания заслуживает деятельность Главного народного училища, которое в конце XVIII – начале XIX в. также участвовало в подготовке педагогов. Архивные данные свидетельствуют, что его выпускники (К. Г. Добронравов, Е. Лебедев, В. И. Попов, П. М. Уланов) успешно занимали преподавательские должности в различных уездных училищах губернии<sup>6</sup>.

В условиях острого кадрового дефицита в 1812 г. был издан указ, разрешающий привлекать к педагогической деятельности представителей податных сословий (мещан, купцов, вольноотпущенных), проявивших особые способности в науках или искусствах [5, с. 170].

Хотя этот шаг позволил временно решить проблему вакансий, он привел к определенному снижению общего образовательного уровня преподавательского состава. Тем не менее в течение первой половины XIX в. в Казанской губернии прослеживается устойчивая тенденция к постепенному повышению квалификационных характеристик учительского корпуса, что отражало общую динамику развития системы народного образования в России.

Таким образом, доступ к педагогической деятельности имели лица с различным уровнем образования. Однако следует подчеркнуть, что полноценную профессионально-педагогическую подготовку, включавшую освоение методик преподавания, обеспечивали исключительно университеты. Другие учебные заведения не давали подобного комплекса знаний, что существенно ограничивало профессиональные компетенции выпускаемых ими педагогов.

С целью проследить динамику образовательного уровня учителей в первую половину XIX в. была составлена таблица, основанная на статистических данных, отраженных в формулярных списках и отчетах дирекции училищ по учительским кадрам. Означенные комплексы делопроизводственных документов хранятся в Государственном архиве Республики Татарстан. Хронологические рамки, отраженные в таблице 1, – 1804–1824 и 1825–1850 гг. Выбор первого временного промежутка обоснован началом формирования штата преподавателей уездных училищ Казанской губернии. Другой временной промежуток охватывает 1825–1850 гг. и показывает отражение образовательных реформ 30-х гг. на количественном и качественном составе учителей начальных школ. Данные хронологические рамки, в свою очередь, также позволяют выявить преобладающий образовательный уровень учителей на начало и конец изучаемого периода. В статистику включены и численность преподавателей Главного и малых народных училищ, поскольку последние (после преобразования народных училищ в

6 Государственный архив Республики Татарстан (ГА РТ). Ф. 92. Оп. 1. Д. 186. Л. 64.

уездные) продолжили свою преподавательскую деятельность в уездных училищах Казанской губернии.

Таблица 1

**Образовательный статус учителей уездных училищ Казанской губернии в 1804–1850 гг.<sup>7</sup>**

Учебное заведение / Периоды	1804–1824 гг.	1825–1850 гг.
Университет	18 %	29 %
Духовная семинария	31 %	19 %
Гимназия	30 %	41 %
Уездное училище	7 %	2 %
Главное и Малые народные	10 %	5 %
Без образования	4 %	4 %

Статистические данные свидетельствуют, что в первой четверти XIX в. выпускники высших учебных заведений составляли 18 % преподавательского корпуса уездных училищ губернии. Основным источником квалифицированных кадров выступал Казанский университет. Однако следует учитывать, что значительная часть этих преподавателей не завершала полный университетский курс, что не всегда отражалось в официальной отчетности [6, с. 116].

Характерной особенностью университетских выпускников была их кратковременная работа в уездных училищах, обусловленная возможностями карьерного роста. Ярким примером служит П. В. Траубенберг (автор ряда трудов), выпускник историко-филологического факультета Казанского университета, который занимал преподавательскую должность всего один год (1835) перед переходом на работу в Учительский институт [6, с. 116].

К середине XIX в. наблюдается устойчивая тенденция сокращения доли преподавателей – выпускников духовных учебных заведений (на 12 %). Скорее всего, это изменение связано с введением во второй четверти XIX в. запрета на поступление семинаристов в университеты, что ограничило их образовательные перспективы духовными академиями или церковной службой.

Параллельно отмечается рост численности учителей – выпускников губернских гимназий. Основным фактором такой динамики стало открытие Второй Казанской гимназии в 1835 г. Кроме того, в указанное время происходит изменение государственной политики в отношении подготовки казеннокоштных учащихся гимназий для нужд народного образования. Гимназисты, лишенные стипендиального обеспечения, в большинстве случаев не имели материальной возможности продолжить образование в университетах, что объективно предопределяло их переход на преподавательскую работу.

Как видно из таблицы 1, выпускники самих уездных училищ составляли незначительную долю преподавателей (5–7 %), что объяснялось низкой мотивацией, обусловленной неудовлетворительным уровнем жалования и отсутствием перспек-

тив карьерного роста. Большинство предпочитало гражданскую службу.

Доля педагогов – выпускников Главных и Малых народных училищ (около 10 %) значительно сократилась во второй четверти XIX в. вследствие их реорганизации в уездные училища. Особую категорию составляли преподаватели без образования (4 %), которые благодаря каллиграфическим и художественным навыкам преподавали чистописание, черчение и рисование.

**Обсуждение и заключения**

Таким образом, вышеуказанные трансформации отражают целенаправленные усилия правительства по реформированию системы народного образования, что привело к существенному изменению профессионального профиля преподавательского корпуса уездных училищ губернии в рассматриваемый период. В свою очередь, правительственная политика в отношении образовательного уровня учительских кадров имела положительные результаты. Данные отчетов дирекций и формулярных списков учителей уездных училищ, отраженные в таблице, показывают рост их образованности. Если в первой четверти XIX в. педагогический состав уездных училищ Казанской губернии в большинстве имел аттестаты об окончании гимназий и духовных семинарий, то ближе к середине XIX в. в нем выросла доля лиц с высшим образованием (на 11 %). Следовательно, к концу изучаемого периода усилиями Министерства народного просвещения кадровый вопрос уездных школ в основном был решен.

**Список источников**

1. Аверьянова М. И. Правовое регулирование условий и порядка замещения педагогических должностей в период Российской империи (до 1825 г.) // Ежегодник российского образовательного законодательства. 2016. Т. 11. С. 117–121.
2. Кусбер Я. Воспитание элит и народное образование в Российской империи XVIII – первой половины XIX века: дискурс, законодательство, реальность. М., 2018. 614 с.
3. Калинина Е. А. Система народного просвещения на Европейском Севере России в первой половине XIX в. М. : Новый хронограф, 2017. 736 с.
4. Манчестер Л. Поповичи в миру: духовенство, интеллигенция и становление современного самосознания в России. М. : Новое литературное обозрение, 2015. 180 с.
5. Полякова Н. В. Складывание российской системы образования // Социально-политический журнал. 1998. № 3. С. 163–178.
6. Суходоев Н.С. Начальное образование в городах Казанской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. : дис. ... канд. ист. наук. Казань, 2002. 260 с.
7. Арсентьева А.В. Учительство городских училищ Чувашского края: личности, судьбы, повседневная жизнь // Вестник ЧГУ. 2006. № 5. С. 3–15.
8. Eklof B. Russian Peasant Schools: Officialdom, Village Culture, and Popular Pedagogy, 1861–1914. Berkeley : University of California Press, 1986. 652 p.

<sup>7</sup> Государственный архив Республики Татарстан (ГА РТ). Ф. 92. Оп. 1. Д. 502; 724.

9. Brooks J. When Russia Learned to Read: Literacy and Popular Literature, 1861–1917. Princeton, N.J. : Princeton University Press, 1985. 488 p.

#### References

1. Averyanova M. I. Legal regulation of the conditions and procedure for filling teaching positions during the Russian Empire (before 1825). *Ezhegodnik rossiyskogo obrazovatel'nogo zakonodatel'stva* = Yearbook of Russian Educational Legislation. 2016; 11:117-121. (In Russ.)

2. Kusber Ya. Education of elites and public education in the Russian Empire of the 18th – the first half of the 19th century: discourse, legislation, reality. Moscow, 2018. 614 p. (In Russ.)

3. Kalinina E. A. The system of public education in the European North of Russia in the first half of the 19th century. Moscow, New Chronograph, 2017. 736 p. (In Russ.)

4. Manchester L. Priests' sons in the world: the clergy, the intelligentsia and the formation of modern self-awareness in Russia. Moscow, New Literary Review, 2015. 180 p. (in Russ.)

5. Polyakova N. V. The formation of the Russian education system. *Sotsial'no-politicheskiy zhurnal* = Social and Political Journal. 1998; 3:163-178. (In Russ.)

6. Sukhodoev N. S. Primary education in the cities of the Kazan Province in the second half of the 19th – early 20th centuries: dis. ... Cand. Hist. Sci. Kazan,

2002. 260 p. (In Russ.)

7. Arsentyeva A. V. Teachers of city schools of the Chuvash Region: personalities, destinies, everyday life. *Vestnik ChGU* = Bulletin of ChSU. 2006; 5:3-15. (In Russ.)

8. Eklof B. Russian Peasant Schools: Officialdom, Village Culture, and Popular Pedagogy, 1861-1914. Berkeley, University of California Press, 1986. 652 p.

9. Brooks J. When Russia Learned to Read: Literacy and Popular Literature, 1861-1917. Princeton, N.J., Princeton University Press, 1985. 488 p.

#### **Информация об авторе:**

**Шакирова А. И.** – ассистент кафедры истории, философии и социологии.

#### **Information about the author:**

**Shakirova A. I.** – Assistant of the Department of History, Philosophy and Sociology.

*Статья поступила в редакцию 02.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.*

*The article was submitted 02.06.2025, approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.*

## ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 28(045)

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_130

### Мусульмане Санкт-Петербурга: конфессиональное меньшинство в имперской столице

**Сергей Иванович Шукшин**

Санкт-Петербургский государственный институт культуры, pravo\_spbguki@mail.ru, orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4645-7511>

**Аннотация.** В статье представлен анализ истории мусульманской общины-уммы Санкт-Петербурга имперского периода. Прослеживаются основные проявления адаптации мусульманского сообщества к условиям жизни имперской столицы и полиэтничного, многоконфессионального города (при несомненном преобладании русского населения и православного христианства). Особое внимание уделяется военной службе мусульман в Северной Пальмире. Важным сюжетом статьи является история строительства мечети на Васильевском острове, которое растянулось на несколько десятилетий. Делается вывод о том, что в Петербурге XVIII – начала XX в. мусульманская умма заняла свою нишу, внося вклад в культурный облик города. Это органичное развитие было фактически прервано в советский период – период преследования всех конфессий со стороны государства.

**Ключевые слова:** мусульмане, ислам, Санкт-Петербург, Российская империя, мечеть на Васильевском острове

**Для цитирования:** Шукшин С. И. Мусульмане Санкт-Петербурга: конфессиональное меньшинство в имперской столице // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 130–132. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_130](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_130).

## HISTORY

Original article

### Muslims of St. Petersburg: a confessional minority in the imperial capital

**Sergey I. Shukshin**

Saint Petersburg State Institute of Culture, Saint Petersburg, Russia, pravo\_spbguki@mail.ru; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4645-7511>

**Abstract.** The article presents an analysis of the history of the Muslim ummah community of Saint Petersburg during the imperial period. The main manifestations of the adaptation of the Muslim community to the living conditions of the imperial capital and a multi-ethnic, multi-confessional city (with the undoubted predominance of the Russian population and Orthodox Christianity) are traced. Particular attention is paid to the military service of Muslims in Northern Palmyra. An important part of the article is the history of the construction of a mosque on Vasilievsky Island, which lasted for several decades. It is concluded that in Saint Petersburg of the 18th – early 20th centuries, the Muslim ummah found its niche, contributing to the cultural appearance of the city. This organic development was actually interrupted during the Soviet period – the period of persecution of all faiths by the state.

**Keywords:** Muslims, Islam, Saint Petersburg, Russian Empire, mosque on Vasilievsky Island

**For citation:** Shukshin S. I. Muslims of St. Petersburg: a confessional minority in the imperial capital. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):130-132. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_130](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_130).

#### Введение

Уникальный облик Российского государства-цивилизации в значительной степени определяется его многоконфессиональным характером. Именно эта особенность лежит в основе концепции единства в многообразии, формулирующей современную национальную идею – единства российской гражданской нации в многообразии составляющих её народов, культур и конфессий.

Особую роль в истории и культуре России сыграли традиционные конфессии, к которым, в частности, относится мусульманская умма страны. Ислам либо исторически определяет облик многих российских регионов, либо играет в них заметную роль. Не стали исключением и столичные мегаполисы, в том числе Санкт-Петербург как имперская столица, где ислам занял свою нишу.

## Обзор литературы

Статья опирается на исследования по мусульманскому сообществу Санкт-Петербурга таких авторов, как К. Н. Ахмадеев [1], Р. И. Беккин и А. Н. Тагирджанова [2], Ю. Н. Гладкий и К. Ю. Эйдемиллер [3], Т. Г. Туманян [4] и др. Более общей проблематике отношений государства и ислама в России посвящены работы З. М. Абдулагатова [5], Р. Г. Абдулатипова [6], Л. А. Баширова [7], Р. Г. Ланды [8].

## Материалы и методы

В исследовании использованы материалы сайта Духовного управления мусульман Санкт-Петербурга и Северо-Западного региона России<sup>1</sup>. В методологическом плане наша работа опирается на цивилизационный подход, классические представители которого (Н. Я. Данилевский, О. Шпенглер, А. Дж. Тойнби) видели исторический процесс как взаимодействие и одновременно движение во времени и пространстве локальных цивилизаций. Определяющую роль в каждой цивилизации играет некий цивилизационный фундамент, в основе которого лежат те или иные религиозные ценности (например, буддийские, конфуцианские и т. д.). Сегодня идеи цивилизационного подхода перекликаются с утверждающейся в общественном сознании нашей страны трактовки России как государства-цивилизации, спецификой которой является единство в многообразии – единство российской гражданской нации в многообразии составляющих её этносов и этноконфессиональных культур. Ислам в этом соцветии культур играет весьма значимую роль.

## Результаты исследования

Связывая жанр туристического дискурса с коммунал-Петербургом изначально формировался как столица многонациональной и поликонфессиональной империи. Мусульманское население появилось в городе на Неве фактически с начала его истории. Например, Казанская губерния ежегодно отправляла в Петербург на строительные работы несколько тысяч человек. Место первого компактного расселения мусульман в этом городе располагалось на нынешней Петроградской стороне (на Васильевском острове) и изначально даже называлось Татарской слободой. Кроме жителей Казанской губернии петербургские мусульмане были представлены татарами Астраханской, Симбирской, Пензенской, Нижегородской губерний, а позднее – Оренбургской, Пермской, Самарской и Уфимской.

Постепенно татарское население Петербурга образовало несколько поместных общин. Это была Казанская община в Московском районе города, Касимовская община – в Адмиралтейской части города, Нижегородская община – у «Пяти углов». Примечательно, что треть петербургских татар составляли мишари – выходцы из различных регионов Поволжья и Приуралья, казанских татар было меньше, а самую маленькую, но весьма сплочённую группу образовывали касимовские татары.

Особенностью ислама в Санкт-Петербурге была особая роль мусульманского военного духовенства, которое обслуживало как гражданское население

исламского вероисповедания, так и мусульман-военнослужащих столичного гарнизона.

В городе функционировал военный магометанский приход. При нём состояли мусульмане, которые служили в армии и на военно-морском императорском флоте. Сюда же относился Собственный его императорского величества Конвой – специальное подразделение по охране царя, которое состояло из крымских татар, черкесов, лезгин, закавказских мусульман. Мусульмане-офицеры объединялись в Общество лейб-гвардии офицеров, исповедовавших магометанство. В кадетских и офицерских школах были мугаллимы и мударрисы, преподававшие основы ислама. В гвардии и на флоте были муллы и муэдзины. Они подчинялись верховному ахуну Санкт-Петербургской императорской гвардии. Ахуны находились в постоянном контакте с горожанами-мусульманами, а также с правительственными кругами имперской столицы. Так, в 1827 г. по настоянию ахуна гвардии Д. Хантемирова на берегу реки Волковки был выделен специальный участок под мусульманское кладбище.

В 1882 г. ахун гвардии А. Баязитов получил официальное разрешение городских властей на строительство в Санкт-Петербурге Соборной кафедральной мечети. Он вошёл в состав комитета по строительству данной мечети и немало посодествовал сбору финансовых средств на её возведение. В 1898 г., также при деятельном участии А. Баязитова, было основано Санкт-Петербургское мусульманское благотворительное общество. А. Баязитов также организовал издание в Петербурге самой первой еженедельной газеты российских мусульман – «Нур» (араб. «Свет»), первый номер которой вышел 2 сентября 1905 г.

До постройки Соборной мечети мусульмане города арендовали квартиры под молельные помещения. Например, первая военная молельня (возглавлял ахун Х. Халитов) располагалась на Коломенской улице, дом 26; вторая (ахун М. Юнусов) – на Глазовской улице, дом 9; третья (ахун А. Баязитов) – на Набережной Мойки, дом 22 (в настоящее время именно это здание не сохранилось). Мусульманские кладбища располагались в Гатчине, Кронштадте, Луге, Любани, Новой Ладоге, Петергофе, Тосно, Царском Селе.

Мусульмане Петербурга длительное время обращались к городским властям с просьбой о возведении каменной мечети с минаретом. Однако на рубеже XIX и XX вв. отношение властей к мусульманской умме Петербурга, несмотря на её очевидную лояльность, было неоднозначным. Создание сильного и организованного мусульманского центра в имперской столице вызывало у чиновников опасение в духе небезызвестной русской формулировки «кабы чего не вышло».

Согласно первой всеобщей переписи Российской империи 1897 г., из приблизительно 10 тыс. мусульманского населения Петербурга 97 % составляли татары из различных регионов России. Остальные были азербайджанцами, арабами, башкирами, казаками, персами, узбеками, представителями этносов Северного Кавказа: «Мусульмане в это время уже были пёстро представлены в столице, не только во всём своём конфессиональном много-

<sup>1</sup> Духовное управление мусульман Санкт-Петербурга и Северо-Западного региона России. URL: <https://dum-spb.ru/> (дата обращения: 07.05.2025).

образии, но и географией своего расселения»<sup>2</sup>.

К 1902 г. специально созданный мусульманами Комитет по сооружению в Санкт-Петербурге соборной мечети начал сбор денежных средств и пожертвований. С 1906 года эта благотворительная акция приобрела характер общероссийской. Немалую роль в этом обстоятельстве сыграли государственные документы, ставшие реакцией на Первую русскую революцию 1905–1907 гг., а именно Манифест 17 апреля 1905 г. «О свободе вероисповедания» и Манифест 17 октября того же года «О предоставлении подданным демократических гражданских прав».

#### Обсуждение и заключения

В 1907 г. под Петербургскую соборную мечеть на пожертвования были приобретены два земельных участка на углу Кроверкского проспекта и Конного переулка. Однако строительство мечети растянулось на достаточно длительный период – с 1909 по 1923 г. По итогам конкурса, объявленного Санкт-Петербургским императорским обществом архитекторов в журнале «Зодчий» на составление эскиза структуры данной мечети, победил проект художника-архитектора и инженера Н. В. Васильева под рабочим названием «Тимур». С июля по ноябрь 1909 г. был вырыт котлован. 3 февраля 1910 г. была произведена закладка основания мечети, приуроченная к 25-летию вступления на престол Сеид-Абдул-Ахадхана, бухарского эмира. Купол мечети копировал купол мавзолея Тамерлана в Самарканде. В целом в архитектурном и декоративном облике мечети преобладали среднеазиатские и персидские мотивы.

Открытие Соборной мечети Петербурга было приурочено к 300-летию императорского дома Романовых (1913). Однако страна стремительно приближалась к новым, переломным историческим реалиям. Революция 1917 г. начала драматический период в истории российского ислама, в том числе и мусульман Петербурга / Петрограда, который вскоре станет Ленинградом.

#### Список источников

1. Ахмадеев К. Н. Ислам в Санкт-Петербурге в начале XXI века // Ислам в современном мире: внутригосударственный и международно-политический аспекты. 2019. Т. 15, № 3. С. 151–162.

2. Беккин Р. И., Тагирджанова А. Н. Мусульманский Петербург. М.; СПб. : Институт Африки РАН, 2016. 639 с.

3. Гладкий Ю. Н., Эйдемиллер К. Ю. Ислам в Санкт-Петербурге: конвергенция во времени и пространстве // Общество. Среда. Развитие. 2018. № 2 (47). С. 26–33.

4. Туманян Т. Г. Ислам как социокультурный фактор миграционных процессов в Санкт-Петербурге // Ислам в России: культурные традиции и современные вызовы : материалы междунар. конф. СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет, 2013. С. 101–105.

5. Абдулагатов З. М. Проблемы и тенденции становления современных государственно-конфессиональных отношений в России : на примере православия

и ислама. Махачкала : Институт истории, археологии и этнографии, 2006. 181 с.

6. Абдулатипов Р. Г. Судьбы ислама в России. М. : Читай, 2022. 232 с.

7. Баширов Л. А. Ислам в контексте этнополитических процессов в современной России. Москва : Изд-во РАГС, 2008. 243 с.

8. Ланда Р. Г. Россия и ислам: путь к взаимодействию. Москва : Медина, 2016. 338 с.

#### References

1. Akhmadeev K. N. Islam in Saint-Petersburg in the beginning of the 21st century. *Islam v sovremennom mire: vnutrigosudarstvennyy i mezhdunarodno-politicheskiy aspekt* = Islam in the modern world: domestic and international political aspects. 2019; 15(3):151-162. (In Russ.)

2. Bekkin R. I., Tagirdzhanova A. N. Muslim Petersburg. Moscow; St. Petersburg, Institute of Africa of Russian Academy of Science, 2016. 639 p. (In Russ.)

3. Gladky Yu. N., Eydemiller K. Yu. Islam in Saint Petersburg: the convergence in time and space. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie* = Society. Environment. Development. 2018; 2(47):26-33. (In Russ.)

4. Tumanyan T. G. Islam as a social and cultural factor in migration processes in Saint Petersburg. *Islam v Rossii: kul'turnye traditsii i sovremennye vyzovy* = Islam in Russia: Cultural Traditions and Modern Challenges: proceedings of the international conference. St. Petersburg, Saint Petersburg State University, 2013. Pp. 101-105. (In Russ.)

5. Abdulagatov Z. M. Problems and trends in the formation of modern state-confessional relations in Russia: on the example of Orthodoxy and Islam. Makhachkala, Institute of History, Archaeology and Ethnography, 2006. 181 p. (In Russ.)

6. Abdulatipov R. G. The fate of Islam in Russia. Moscow, Chitay, 2022. 232 p. (In Russ.)

7. Bashirov L. A. Islam in the context of ethno-political processes in modern Russia. Moscow, Publishing House of the Russian Academy of Public Administration, 2008. 243 p. (In Russ.)

8. Landa R. G. Russia and Islam: the path to interaction. Moscow, Medina, 2016. 338 p. (In Russ.)

#### Информация об авторе:

**Шукшин С. И.** – первый проректор, доцент кафедры управления и проектной деятельности в сфере культуры, канд. юр. наук, доц., Засл. работ. высш. шк. Санкт-Петербурга, Почёт. работ. сферы обр. РФ.

#### Information about the author:

**Shukshin S. I.** – First Vice-Rector, Associate Professor of the Department of Management and Project Activities in the Field of Culture, Ph.D. (Jurisprudence), Doc., Honored Worker of Higher School of St. Petersburg, Honorary Worker of the Education Sphere of the RF.

*Статья поступила в редакцию 12.05.2025; одобрена после рецензирования 21.05.2025; принята к публикации 23.05.2025.*

*The article was submitted 12.05.2025; approved after reviewing 21.05.2025; accepted for publication 23.05.2025.*

<sup>2</sup> Гладкий Ю. Н., Эйдемиллер К. Ю. Ислам в Санкт-Петербурге: конвергенция во времени и пространстве // Общество. Среда. Развитие. 2018. № 2 (47). С. 28.

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81`1

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_133

### К определению понятия «интернет-скриншот»

Дарья Владимировна Александрова<sup>1</sup>, Елена Николаевна Галичкина<sup>2\*</sup>

<sup>1,2</sup>Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, Астрахань, Россия

<sup>1</sup>altaryia@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-1249-029X>

<sup>2</sup>elenagalichkina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0771-6821>

**Аннотация.** Исследование посвящено комплексному лингвистическому анализу интернет-скриншота, эволюционировавшего из специального термина в самостоятельный поликодовый жанр интернет-дискурса. Актуальность работы обусловлена повсеместным использованием скриншотов в цифровой коммуникации – от бытового общения до политической полемики. Целью исследования является уточнение лингвистического определения понятия «интернет-скриншот» через анализ его истории возникновения, функций и типологии. Материалом исследования послужили 100 русскоязычных комических скриншотов (2022–2025 гг.), отобранных методом сплошной выборки из юмористических сообществ VK и Pikabu и проанализированных с использованием интерпретативного анализа и типологизации. В результате авторы выделяют основные функции жанра «интернет-скриншот»: документирующая, демонстрационная и развлекательная; выявляют типы интернет-скриншотов на основе тональности (нейтральные/смеховые), семиотики (текстовые/полимодальные), тематики, формы репрезентации речи (монолог/диалог/полилог), степени информативности (информативные/развлекательные) и типа адресата (личные/публичные); устанавливают отличия интернет-скриншота от интернет-мема в понимании Р. Докинза (отсутствие отделимого, реплицируемого «ядра» при целостности скриншота); делают вывод, что интернет-скриншот является динамичным, полифункциональным жанром, эффективно решающим широкий спектр коммуникативных задач в цифровой среде.

**Ключевые слова:** интернет-скриншот, интернет-дискурс, поликодовый жанр, смеховые жанры, интернет-мем

**Для цитирования:** Александрова Д. В., Галичкина Е. Н. К определению понятия «интернет-скриншот» // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 133–139. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_133](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_133).

## LINGUISTICS

Original article

### On the definition of “Internet screenshot”

Daria V. Alexandrova<sup>1</sup>, Elena N. Galichkina<sup>2\*</sup>

<sup>1,2</sup>Astrakhan Tatishchev State University, Astrakhan, Russia

<sup>1</sup>altaryia@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-1249-029X>

<sup>2</sup>elenagalichkina@mail.ru\*, <https://orcid.org/0000-0003-0771-6821>

**Abstract.** The study presents a comprehensive linguistic analysis of the Internet screenshot, which has evolved from a narrowly technical method of screen capture into an independent polycode genre of Internet discourse. The relevance of the work stems from the ubiquitous use of screenshots in digital communication – ranging from everyday interactions to political polemics. The aim of the research is to refine the linguistic definition of the Internet screenshot through an analysis of its genesis, functions, and typology. The material consists of 100 Russian-language comic screenshots (2022–2025), selected via continuous sampling from humor communities on VK and Pikabu, and analyzed using interpretive analysis, and typologization. The key results include: the identification of three core functions of the genre – documenting, demonstrative, and entertaining; the development of a multi-faceted typology based on criteria of tone (neutral/comic), semiotics (textual/polymodal), thematic content, form of speech representation (monologue/dialogue/polylogue), degree of informativity, and addressee type (personal/public); the establishment of a fundamental distinction between comic screenshots and Internet memes based on R. Dawkins’s approach (the absence of a separable, replicable “core” while maintaining the integrity of a screenshot). It is concluded that the Internet screenshot is a dynamic, polyfunctional genre that effectively addresses a wide spectrum of communicative tasks in the digital environment.

**Keywords:** Internet screenshot, Internet discourse, polycode genre, comic genres, Internet meme

**For citation:** Alexandrova D. V, Galichkina E. N. On the definition of “Internet screenshot”. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):133-139. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_133](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_133).

### Введение

Полноценное речевое общение редко обходится без паАктуальность исследования определяется стремительной цифровизацией коммуникации, в рамках которой интернет-скриншот трансформировался из узкоспециального термина в самостоятельный поликодовый жанр интернет-дискурса. Его повсеместное использование в социальных сетях, мессенджерах и СМИ – от бытового общения до политической полемики – свидетельствует о лингвистической значимости изучаемого явления. Проблема исследования заключается в противоречии между устоявшимся пониманием скриншота как статичного «слепок» виртуальной реальности и его динамичной ролью в современных коммуникативных практиках, где он функционирует как: доказательство (документирование факта), смешная картинка (носитель юмора/иронии) и инструкция (демонстрация действий). Цель работы – уточнить лингвистическое определение понятия «интернет-скриншот» через комплексный анализ истории его возникновения, функций и типологии.

### Обзор литературы

Для понимания места интернет-скриншотов среди других явлений сетевой коммуникации необходимо рассмотреть существующие подходы к классификации интернет-жанров, особенно смешовых. Исследователи отмечают жанропорождающую природу интернет-коммуникации, как интенсивное развитие уже существующих жанров, так и возникновение новых, уникальных для этой среды жанровых образований [1, с. 105]. Классификация виртуальных жанров осуществляется по различным основаниям: функциональный стиль (например, чаты и форумы – разговорно-обиходный, аннотации статей – научный [2]), степень интерактивности (синхронные, как чат или ICQ, и асинхронные, как электронная почта [3, с. 9]), коммуникативная функция (демонстративы, репортативы, социативы, креативы, агитативы, инструктивы, прескриптивы, аттрактивы [4]).

Е. Н. Галичкина предлагает, принимая во внимание отличительные особенности канала общения, разделить жанры интернет-дискурса на институциональные и персональные. Жанры персонального дискурса она подразделяет на эпистолярные и инсталляционные. К эпистолярным жанрам интернет-дискурса относятся электронная почта, блог, персональный веб-сайт, личная страница в социальных сетях. Их цель – выразить свое личное отношение или раскрыть внутренний мир. Цель инсталляционных жанров – вызвать позитивную или негативную реакцию пользователей, в этой связи их можно подразделить на фатические, смешовые и агрессивные. Ключевыми смешовыми жанрами, по определению Е. Н. Галичкиной, являются шутка, частушка, пародия, анекдот, стишки-пирожки, мемы, демотиваторы и т. д. [5]

Смеховые жанры, по мнению Ю. В. Щури-

ной, имеют ключевой задачу – вызвать комический эффект. Основными мотивами при этом могут выступать поддержание или развитие общения, его прекращение, разрешение, предотвращение или даже провоцирование конфликта [6, с. 39]. Ю. В. Щурина предлагает следующую типологию комических жанров в интернете: «заимствования»: традиционные жанры, перенесенные из других сфер (анекдоты, шутки, «садиистские стишки»); «аналоги»: комические жанры, зародившиеся в интернет-среде («стишки-пирожки», «порошки»); «интернет-жанры»: специфические для сети формы (демотиваторы, интернет-комиксы, эдвайсы); «цитаты»: изначально некомические высказывания, ставшие смешными благодаря многократному цитированию и фиксации в интернете [6, с. 39]. Отметим, что данная классификация была предложена на раннем этапе развития Рунета и не охватывает все современные специфические интернет-жанры. С. В. Лопухов под «смеховыми интернет-жанрами» понимает «жанры, способные вызвать смеховые эмоции», к ним исследователь относит мем, пикчу, комический скриншот, бугурт-тред, сатирическую новость [7, с. 38]. Подходы, выделяющие смеховые жанры [5] или жанры, вызывающие смеховые эмоции [7, с. 38], создают основу для рассмотрения интернет-скриншотов в данном контексте.

Особый интерес в рамках исследования смешовых жанров представляют интернет-скриншоты. Пользователи их часто ошибочно классифицируют как интернет-мемы, хотя между данными интернет-жанрами существуют принципиальные различия. Современное понимание термина «интернет-мем» обычно сводится к смешным картинкам самого разного происхождения и вида, что создает трудности в их различении. Однако многие из так называемых мемов не соответствуют изначальному смыслу понятия. Основы концепции мема заложил оксфордский биолог Р. Докинз, который сравнивал идеи с генами и утверждал, что они способны эволюционировать при передаче от человека к человеку. Согласно Р. Докинзу, мем характеризуется наличием стабильного элемента и основывается на явлении прецедентности. Ключевым свойством мема является способность к репликации: он распространяется в различных вариациях, сохраняя при этом неизменное ядро [8]. В отличие от интернет-мема, интернет-скриншот представляет собой целостное образование, часто уникальный фрагмент переписки или интерфейса, где отсутствует отделимый элемент, пригодный для копирования и вариативной репликации. Именно эта структурная особенность делает интернет-скриншоты принципиально отличным от мема в понимании Р. Докинза.

### Материалы и методы

Материалом для анализа послужили 100 комических скриншотов на русском языке, опубликованных в период с 2022 г. по 2025 г. в популярных юмористических сообществах социальных сетей

VK (Темный уголок, Катавасия, Прояснилось и др.) и Pikabu. Критерием отбора служила юмористическая направленность контента, определяемая по тематике сообществ или по наличию юмористических реакций пользователей. Использовался метод сплошной выборки в рамках заданных временных рамок и выбранных сообществ. Помимо этого, применялись следующие методы: понятийное моделирование интерпретативный анализ, типологизация.

### Результаты исследования

**Определение понятия «интернет-скриншот» и история возникновения.** Интернет-скриншоты – это цифровые «снимки экрана», сохраняющие визуальное содержимое страницы, чата, приложения или интерфейса в момент создания. Интернет-скриншоты прочно вошли в повседневную практику цифровой коммуникации, став не только инструментом фиксации информации, но и самостоятельным многофункциональным жанром. Ярким свидетельством популярности жанра служит большое количество примеров (279 600), отмеченных хэштегом #скриншот на платформе Pikabu.ru.

Уточним наименование жанра «интернет-скриншот» и рассмотрим содержание лексемы «скриншот». В русском языке слово «скриншот» является заимствованием из английского *screenshot* и переводится как «снимок экрана»<sup>1</sup>. Рассмотрим значение слова *screenshot*, зафиксированное в англоязычных толковых словарях:

- *screenshot (n) – an image of what is shown on a computer screen* (Cambridge Dictionary) / сущ. – это изображение, на котором отображено то, что видно на экране компьютера<sup>2</sup>;

- *screenshot (n) – a digital image that shows the contents of a computer display* (Merriam Webster) / сущ. – это цифровое изображение, отображающее содержание компьютерного дисплея<sup>3</sup>;

- *screenshot (n) – an image created by copying part or all of the display on a computer screen at a particular moment, for example in order to demonstrate the use of a piece of software* (Collins) / сущ. – изображение, созданное путем копирования части или всего изображения, отображаемого на экране компьютера в определенный момент, например, для демонстрации использования компьютерной программы<sup>4</sup>;

- *screenshot (n) – an image of what is seen on a computer monitor at a given time* (dictionary.com) / сущ. – изображение того, что видно на экране компьютера в данный момент времени<sup>5</sup>;

- *screenshot (n) – an image taken of the contents of a computer's screen or mobile device. It may include the entire screen or only a limited selection. Taking a screenshot is an easy way to save what you see on the screen in order to share it with someone else or refer-*

*ence it later* (Tech Terms) / сущ. – это фото экрана компьютера или мобильного устройства, на котором может быть представлен весь экран или только его часть. Это простой способ сохранить то, что вы видите на экране, чтобы поделиться снимком экрана с кем-то или использовать его позже<sup>6</sup>.

Как следует из приведенных определений, заимствованный термин «скриншот» в русском языке сохраняет свое исходное значение – изображение, фиксирующее содержимое экрана компьютера или мобильного устройства. Это соответствует трактовкам, представленным в англоязычных словарях, и говорит о прямом заимствовании как формы, так и семантики термина, что типично для лексики, связанной с цифровыми технологиями.

Этимологически термин «скриншот» состоит из двух слов *screen* и *shot*. *Screen* происходит от среднеанглийского *scren*, которое, в свою очередь, восходит к старофранцузскому *escran* (щит, экран) и далее к латинскому *scrinium* (ящик, шкатулка)<sup>7</sup>. *Shot* имеет германские корни и связано с глаголом *shoot* (стрелять, делать снимок), что в контексте фотографии и цифровых технологий стало означать «моментальный снимок»<sup>8</sup>.

Первый скриншот был сделан в 1956 г. с целью контроля функционирования компьютера SAGE. С появлением первых компьютеров с текстовыми дисплеями (например, IBM 3270) пользователи получили возможность сохранять текстовые данные с экрана, что можно считать прообразом современных скриншотов, хотя технология была примитивной [9]. Apple Macintosh, выпущенный в 1984 г., стал одним из первых компьютеров с графическим интерфейсом. В Mac OS уже была встроена функция создания скриншотов с помощью сочетания клавиш (Command-Shift-3) [10]. В операционных системах Windows клавиша Print Screen (PrtScn) появилась в начале 1990-х гг. (например, в Windows 3.0, выпущенной в 1990 г.). Она позволяла пользователям сохранять изображение экрана в буфер обмена<sup>9</sup>. С развитием смартфонов скриншоты приобрели популярность. В 2007 г. Apple представила функцию создания скриншотов на iPhone, что сделало эту технологию доступной для миллионов пользователей<sup>10</sup>.

Согласно данным Национального корпуса русского языка за 2025 г., частота употребления слова «скриншот» возрастает с конца 2000-х гг. По лексико-грамматическому поиску корпус выдает 22 текста и 48 примеров, по поиску точных форм в выбранном корпусе (рис. 1) – 11 текстов и 11 примеров<sup>11</sup>.

6 Tech Terms Dictionary. URL: <https://techterms.com/definition/screenshot> (дата обращения: 19.02.2025).

7 Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/word/screen> (дата обращения: 10.02.2025).

8 Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/word/shot> (дата обращения: 10.02.2025).

9 Microsoft Windows 3.0 Manual. URL: <https://archive.org/details/microsoft-windows-3.0-manual> (дата обращения: 19.02.2025).

10 iPhone User Guide for iOS 3.1. URL: <https://support.apple.com/en-us/docs/iphone/131510> (дата обращения: 19.02.2025).

11 Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 19.02.2025).

1 Электронный словарь Грамота. URL: <https://gramota.ru/meta/skrinshot> (дата обращения: 17.02.2025).

2 Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/screenshot> (дата обращения: 10.02.2025).

3 Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/screenshot> (дата обращения: 17.02.2025).

4 Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/screenshot> (дата обращения: 19.02.2025).

5 Dictionary.com. URL: <https://www.dictionary.com/browse/screenshot> (дата обращения: 19.02.2025).

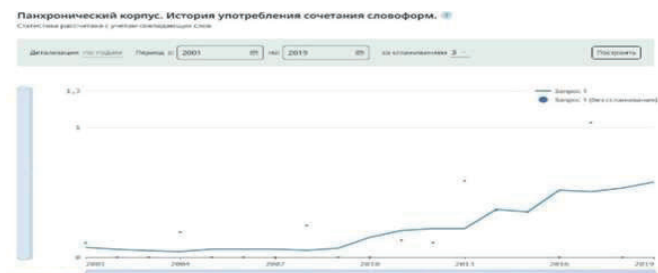


Рис. 1. Скриншот данных Национального корпуса русского языка

**Функции интернет-скриншота.** Среди функций интернет-скриншота мы выделяем следующие: 1) *документирующая функция*. Интернет-скриншот выступает как снимок цифровой реальности и позволяет фиксировать мимолетные или удаленные элементы, служа верификации утверждений, разрешению споров или документированию нарушений; 2) *демонстрационная функция*. Интернет-скриншот служит визуальнo-вербальным инструментом, преодолевая языковые барьеры и сложность текстовых описаний. Он наглядно демонстрирует последовательность шагов в интерфейсе, расположение элементов (кнопок, меню), результаты операций или настройки. Эта функция базируется на иконичности (показ вместо рассказа) и часто дополняется графической разметкой (стрелки, кружки, подписи), направляющей внимание пользователя; 3) *развлекательная функция*. Интернет-скриншот становится инструментом развлечения благодаря способности фиксировать и тиражировать абсурд, иронию и непреднамеренную комичность цифровой реальности.

Таким образом, интернет-скриншот – это визуальнo-вербальная цифровая единица, созданная путем фиксации содержимого экрана и реализующаяся в интернет-коммуникации как многофункциональный жанр (документирующий, демонстрационный, развлекательный), характеризующаяся эффектом достоверности и визуальнo-текстовым единством.

**Типы интернет-скриншотов.** Учитывая функциональное и структурное разнообразие интернет-скриншотов, их систематизация возможна по следующим ключевым критериям: тональность, семиотический критерий, тематическое содержание, форма репрезентации речи в вербальной части интернет-скриншота, степень информативности и тип адресата.

**По тональности** скриншоты в интернете могут быть нейтральными и смеховыми. *Нейтральные* интернет-скриншоты часто представлены фотографией экрана компьютера или смартфона пользователя. Приведем пример, в котором пользователь сделал скриншот экрана своего телефона (рис. 2). Мы видим интерфейс настроек приложения Telegram. Основное внимание уделено использованию памяти.

Текст носит нейтральный и информативный характер. Отсутствуют эмоционально окрашенная лексика и языковые средства выражения юмора. Основная цель – предоставить пользователю четкие инструкции и информацию о доступных действи-

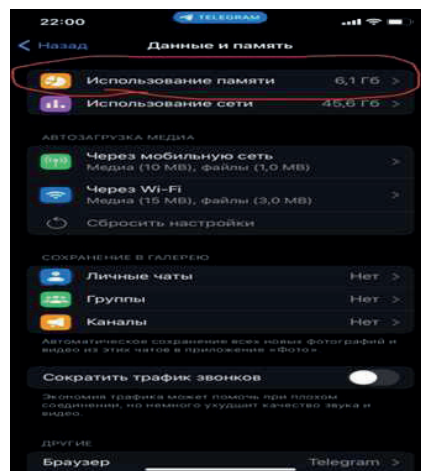


Рис. 2. Пример скриншота нейтральной тональности

ях. Используются стандартные термины, связанные с настройками приложения: «использование памяти», «использование сети», «сбросить настройки» и т. д.

*Смеховые* интернет-скриншоты, имитируя или фиксируя фрагменты реальных коммуникаций, создают эффект достоверности, усиливая комический эффект через контраст между обыденным контекстом и абсурдным содержанием. Обратимся к примеру (рис. 3).

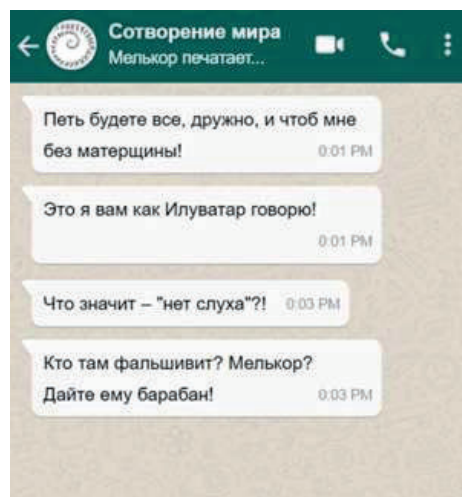


Рис. 3. Пример смехового интернет-скриншота

Данный смеховой интернет-скриншот представляет собой пародию, имитирующую интерфейс рабочего чата под названием «Сотворение мира». Отправителем сообщений выступает «Илуватар» – отсылка к Верховному Божеству в легендарии Дж. Р. Р. Толкина («Сильмариллион»), где сотворение мира происходит через исполнение божественной музыки. Комический эффект достигается за счет того, что монументальный мифологический сюжет представлен в формате повседневного рабочего чата с характерными разговорными репликами («Петь будете все, дружно, и чтоб мне без матерщины!», «Кто там фальшивит?»), временными метками («0:01 PM») и статусом «Мелькор печатает...». Илуватар реагирует на «фальшь» Мелькора, главного антагониста «Сильмариллиона», нарушившего гармонию музыки, совершенно по-человечески, снижая его статус среди исполнителей, и предлага-

ет ему сыграть на барабанах.

**По семиотическому критерию** интернет-скриншоты можно разделить на текстовые и полимодальные. *Полимодальные интернет-скриншоты*, в отличие от текстовых, содержат дополнительные графические элементы, иногда добавляемые распространителями скриншота в сети для репрезентации собственных эмоций и впечатлений. Приведем пример, в котором сочетаются текстовая часть и графический элемент (рис. 4).

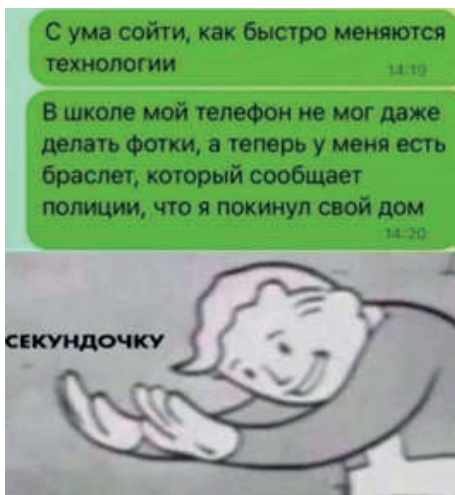


Рис. 4. Пример полимодального интернет-скриншота

Вербальная часть содержит размышление о быстром развитии технологий. Автор сравнивает прошлое, свои школьные годы, когда телефоны не могли делать фотографии, и настоящее, наличие умного браслета, который сообщает полиции о выходе из дома. Такой браслет надевают по решению суда о домашнем аресте. Очевидно, преступник отсидел большой срок (как изменились технологии), и он оценивает их развитие со своей точки зрения. Рисунок под текстом – руки, протянутые, возможно, для наручников, – усиливает юмористический эффект.

**По параметру тематического содержания** количество интернет-скриншотов сложно подсчитать – это бытовые, политические, медицинские и др.

**По форме репрезентации речи в вербальной части интернет-скриншота** выделяются скриншот-монолог, скриншот-диалог, скриншот-полилог. *Скриншот-монолог* представляет собой сообщение одного пользователя, актуализируется в скриншоте-посте. *Скриншот-диалог* можно соотнести со скриншотом-перепиской, а также со скриншотом-отзывом, если он сопровождается комментарием другого пользователя (например, официального представителя компании). *Скриншот-полилог* соотносится со скриншотом-постом в том случае, если сообщение одного пользователя начинают комментировать другие пользователи. Приведем пример скриншота-полилога (рис. 5).

В данном примере автор поста просит других пользователей поделиться шутками определенной структуры. Пользователи откликаются и начинают публиковать шутки, в основе которых лежат абсурдные ассоциации и каламбур. «Как называется сторожевая будка на кладбище? Живой уголок».

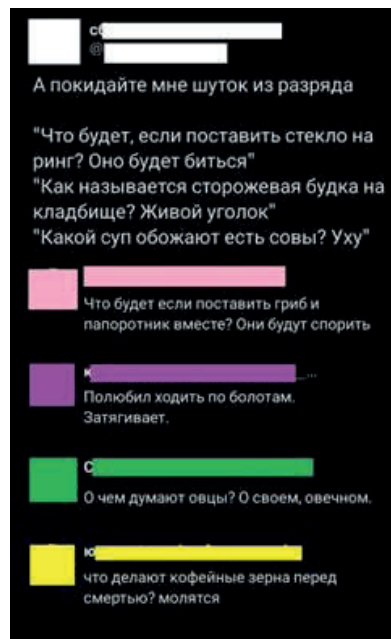


Рис. 5. Пример скриншота-полилога

«Живой уголок» обычно ассоциируется с местом, где содержат животных и ухаживают за ними, в то время как в примере речь идет о кладбище. Шутки строятся на неожиданных или абсурдных связях между понятиями. Например, «Какой суп обожают есть совы? Уху». Уха – это рыбный суп, здесь же обыгрывается звуковое сходство с «у-ху» (звук, который издают совы).

**Критерий степени информативности** позволяет типизировать скриншоты по прагматической направленности и выделить информативные интернет-скриншоты и развлекательные или смеховые интернет-скриншоты. Цель *информативных интернет-скриншотов* – проиллюстрировать сказанное в тексте, например, показать, какие есть посты в социальных сетях, вместо того чтобы описывать их словами. Цель *развлекательных* или *смеховых интернет-скриншотов* – развлечь, вызвать эмоции и создать чувство общности. Они способствуют эмоциональной разгрузке пользователей, предоставляя возможность дистанцироваться от повседневной рутины и переключить внимание на позитивно окрашенный контент. Кроме того, такие скриншоты создают условия для социального взаимодействия, позволяя пользователям делиться эмоционально значимым опытом и укреплять чувство принадлежности к виртуальному сообществу. Такие скриншоты часто становятся инструментом для выражения иронии, сатиры или критики в легкой и доступной форме.

**По типу адресата** интернет-скриншоты можно поделить на личные и публичные. *Личный интернет-скриншот* – это снимок экрана, сделанный пользователем для собственных, непубличных целей, имеющий значение в первую очередь для него самого или ограниченного круга доверенных лиц. *Публичные интернет-скриншоты* фиксируют контент, изначально предназначенный для широкой аудитории (публичные посты, новости, открытые обсуждения) или ставший таковым благодаря распространению скриншота. Цель скриншота – распространение информации или юмора в сети. При-

ведем пример публичного интернет-скриншота, адресованного широкой аудитории пользователей социальной сети для публикации коротких заметок. Изначально текстовое сообщение, «запечатленное» одним из пользователей, стало в дальнейшем распространяться на данной платформе в виде скриншота. Рассмотрим пример публичного интернет-скриншота (рис. 6).

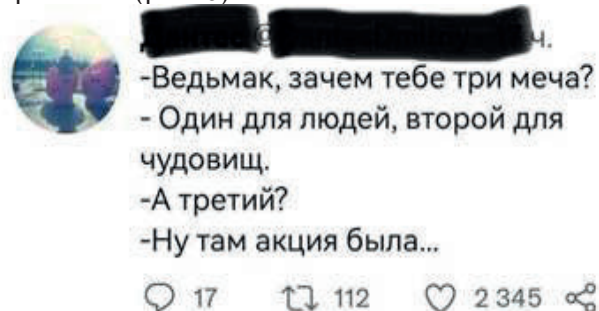


Рис. 6. Пример публичного интернет-скриншота

Данный интернет-скриншот фиксирует пост, который размещен в микроблогинговой социальной сети и изначально адресовался большому количеству потенциальных реципиентов. Текст представляет собой короткий диалог, интерпретация диалога может быть затруднена, если адресат не знаком с произведением А. Сапковского «Ведьмак». Первая реплика содержит вопрос, вызывающий интерес и ожидание серьезного ответа. Вторая реплика дает логичное объяснение, соответствующее миру «Ведьмака» (игры и книги), где главный персонаж фэнтези использует мечи для разных целей. Третья реплика переносит действие в наше время («акция была»). Во время акции производится распродажа с большими скидками, поэтому люди приобретают вещи, которые им зачастую не нужны. У двух мечей есть конкретное применение, а третий – иронический намек на связь с повседневностью. Предложения короткие и простые, что характерно для разговорной речи. Используется эллипсис: «А третий?» вместо «А для чего третий?». Юмор строится на эффекте обманутого ожидания, подобно анекдотам, в которых последняя реплика меняет все.

Представленная типология отражает значительное разнообразие интернет-скриншотов. Это разнообразие обусловлено их широким функциональным спектром (от сугубо утилитарных до развлекательных), вариативностью структуры и разнородностью источников запечатлеваемой информации. Ключевыми объединяющими признаками жанра остаются эффект достоверности, порождаемый самой природой снимка экрана, и синтез визуального и вербального компонентов.

#### Обсуждение и заключения

Таким образом, настоящее исследование позволило комплексно проанализировать интернет-скриншот как лингвистический феномен в контексте современной цифровой коммуникации и уточнить его жанровую природу. Интернет-скриншот преодолел рамки узкотехнического приема фиксации экрана, эволюционировав в самостоятельный, широко распространенный и полифункциональный жанр интернет-дискурса. Его повсеместное ис-

пользование в разнообразных коммуникативных ситуациях свидетельствует о важной роли в структуре сетевых коммуникативных практик. Анализ эмпирического материала подтвердил наличие трех основных функций интернет-скриншота: документирующей (фиксация цифровой реальности как доказательства, свидетельства или факта для верификации, разрешения споров или документирования), демонстрационной (визуально-вербальное представление информации для преодоления языковых барьеров и сложности описаний), развлекательной (создание комического эффекта через фиксацию и тиражирование абсурда, иронии, непреднамеренной комичности или создание пародийных ситуаций в цифровой среде). Последняя функция позволяет рассматривать скриншот как важный элемент смеховых интернет-жанров. Исследование выявило значительную вариативность жанра, что позволило разработать многоаспектную типологию интернет-скриншотов по следующим критериям: тональность, семиотика, тематика, форма репрезентации речи, степень информативности, тип адресата. Установлено принципиальное структурное отличие комического интернет-скриншота от интернет-мема в докинзовском понимании. Скриншот представляет собой целостное, уникальное образование (фрагмент переписки, интерфейса), лишенное отдельного и реплицируемого «ядра», которое является ключевым свойством мема. Интернет-скриншот является динамичным, полифункциональным жанром интернет-коммуникации. Его лингвистическая значимость обусловлена способностью эффективно выполнять разнообразные коммуникативные задачи – от утилитарных до креативно-развлекательных, опираясь на присущие ему жанрообразующие признаки: эффект достоверности и визуально-вербальный синтез.

#### Список источников

1. Горошко Е. И., Землякова Е. А. Виртуальное жанроведение: устоявшееся и спорное // Вопросы психолингвистики. 2010. № 12. С. 105–123.
2. Иванов Л. Ю. Язык интернета: заметки лингвиста // Словарь и культура русской речи / под ред. Ю. Н. Караулова. М. : Азбуковник, 2000. С. 45–60.
3. Смирнов Ф. Е. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках : дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2004. 214 с.
4. Карасик В. И. Читательский комментарий как жанр современной российской блогосферы // Жанры речи. 2024. Т. 19, № 1 (41). С. 79–89. <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2024-19-1-41-79-89>.
5. Галичкина Е. Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство. М. : Флинта, 2019. 332 с.
6. Щурина Ю. В. Интернет-мемы как средство межкультурной коммуникации // Известия ВГПУ. 2013. № 6 (81). С. 34–39.
7. Лопухов С. В. Дифференциация «смеховых» интернет-жанров // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 4 (31). С. 37–43.
8. Dawkins R. The Selfish Gene. Oxford Univer-

sity Press. 1976. 224 p.

9. Allen M. Representing Computer-Aided Design: Screenshots and the Interactive Computer circa 1960 // *Perspectives on Science*. 2016. Vol. 24. P. 33–45.

10. Williams G. The Apple Macintosh Computer // *Byte Magazine*. 1984. Vol. 9, № 2. P. 30–57. URL: <https://archive.org/details/byte-magazine-1984-02> (дата обращения: 19.02.2025).

#### References

1. Goroshko E. I., Zemlyakova E. A. Virtual genre studies: established and controversial. *Voprosy psikholingvistiki = Issues of Psycholinguistics*. 2010; 12:105-123. (In Russ.)

2. Ivanov L. Yu. Internet language: linguist's notes. *Vocabulary and Culture of Russian Speech* / ed. by Yu. N. Karaulov. Moscow, Azbukovnik, 2000. P. 45-60. (In Russ.)

3. Smirnov F. E. National and cultural features of electronic communication in English and Russian languages: dis. ... Cand. Philol. Sci. Yaroslavl, 2004. 214 p. (In Russ.)

4. Karasik V. I. Reader's comment as a genre of the modern Russian blog sphere. *Zhanry rechi = Speech Genres*. 2024; 19:1(41):79-89. <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2024-19-1-41-79-89>. (In Russ.)

5. Galichkina E. N. Computer communication: linguistic status, sign means, genre space. Moscow, Flinta, 2019. 332 p. (In Russ.)

6. Shehurina Yu. V. Internet memes as a means of intercultural communication. *Izvestiya VGPU = Bulletin of VSPU*. 2013; 6(81):34-38. (In Russ.)

7. Lopukhov S. V. Differentiation of "laughter" genres on the Internet. *Verkhnevolzhskiy filologicheskii vestnik = Verhnevolzhski Philological Bulletin*. 2022; 4(31):37-43. (In Russ.)

8. Dawkins R. *The Selfish Gene*. Oxford, Oxford University Press, 1976. 224 p.

9. Allen M. Representing Computer-Aided De-

sign: Screenshots and the Interactive Computer circa 1960. *Perspectives on Science*. 2016; 24:33-45.

10. Williams G. The Apple Macintosh Computer. *Byte Magazine*. 1984; 9(2):30-57. URL: <https://archive.org/details/byte-magazine-1984-02> (accessed 19.02.2025).

#### Информация об авторах:

**Александрова Д. В.** – ст. преподаватель кафедры восточных языков, аспирант 2-го курса факультета иностранных языков.

**Галичкина Е. Н.** – профессор кафедры английской филологии, лингводидактики и перевода, д-р филол. н., доц.

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

#### Information about the authors:

**Aleksandrova D. V.** – Senior Lecturer of the Department of Oriental Languages, 2nd-year Postgraduate Student at the Faculty of Foreign Languages.

**Galichkina E. N.** – Professor of the Department of English Philology, Linguodidactics and Translation, Dr. Sc. (Philology), Doc.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 05.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.*

*The article was submitted 05.06.2025, approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.*

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 808.51

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_140

### Приемы убеждения в судебных выступлениях адвоката А. А. Куприянова

**Зиля Вагизовна Баишева**

Уфимский университет науки и технологий, Уфа, Россия, zbaisheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-8053-7733>

**Аннотация.** Анализируются четыре судебные речи современного адвоката А. А. Куприянова, выявляются и описываются наиболее характерные для него логические и психолого-риторические приемы убеждения. Цель работы – привлечь внимание исследователей судебного красноречия к изучению в риторическом аспекте судебных выступлений современных успешных юристов, дать примеры такого отбора и сочетания логических и психолого-риторических приемов воздействия, которые бы способствовали созданию максимально убедительного выступления. Отмечаются выявленные в ходе исследования особенности ораторского стиля А. А. Куприянова: неустанное, скрупулезное исследование в каждом деле всех доказательств, использованных обвинением, а также добытых стороной защиты; обилие психолого-риторических аргументов, успешно выполняющих свою главную функцию – способствовать усилению логической аргументации; особо заботливое отношение к аудитории, обнаруживающееся в изобилии средств, применяемых с целью сделать ораторскую речь максимально ясной для каждого слушателя (метатекстовых конструкций, средств диалогизации и пр.).

Особый почерк А. А. Куприянова выявляется и в использовании им в судебной речи восклицаний; иронии; фразеологизмов, разговорных и просторечных слов. Делается вывод о том, что в целом эффективность судебного выступления определяет мастерство оратора, его умение отобрать и скомпоновать, с учетом особенностей рассматриваемого дела и адресата, различные логические и психолого-риторические приемы, в совокупности оказывающие мощное убеждающее воздействие на слушателей, а также личность оратора, его высокая нравственность, эрудиция, коммуникативные способности.

**Ключевые слова:** судебная защитительная речь, логические приемы убеждения, риторическая аргументация, средства выразительности, ораторский стиль, А. А. Куприянов

**Для цитирования:** Баишева З. В. Приемы убеждения в судебных выступлениях адвоката А. А. Куприянова // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 140–147 [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_140](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_140).

## LINGUISTICS

Original article

### Persuasion techniques in court speeches by lawyer A. A. Kupriyanov

**Zilya V. Baisheva**

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia, zbaisheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-8053-7733>

**Abstract.** The article analyzes four judicial speeches by contemporary lawyer A. A. Kupriyanov, identifies and describes the logical and psychological-rhetorical techniques of persuasion most characteristic of him. The purpose of the work is to draw the attention of judicial eloquence researchers to the study of the rhetorical aspect of judicial speeches by contemporary successful lawyers, to give examples of such selection and combination of logical and psychological-rhetorical techniques of influence that would contribute to the creation of the most convincing speech. The author notes the features of A. A. Kupriyanov's oratorical style revealed in the course of the study: a constant, scrupulous study of all the evidence used by the prosecution in each case, as well as those obtained by the defense; an abundance of psychological and rhetorical arguments that successfully fulfill their main function – to strengthen logical argumentation; a particularly caring attitude towards the audience, which is manifested in the abundance of means used in order to make the oratorical speech as clear as possible for each listener (meta-textual constructions, means of dialogization, etc.). A. A. Kupriyanov's individual style is also revealed in his use of exclamations, irony, phraseological units, and colloquial words in judicial speech. The author concludes that, in general, the effectiveness of judicial performance is determined by the speaker's

skill, his ability to select and combine, taking into account the specifics of the case under consideration and the addressee, various logical and psychological-rhetorical techniques, which together have a powerful persuasive effect on listeners, as well as the speaker's personality, his high morality, erudition, and communicative abilities.

**Keywords:** judicial defense speech, logical methods of persuasion, rhetorical argumentation, means of expression, oratorical style, A. A. Kupriyanov

**For citation:** Baisheva Z. V. Persuasion techniques in court speeches by lawyer A. A. Kupriyanov. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):140-147. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_140](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_140).

### Введение

В состязательном уголовном процессе... адвокат... не владеющий ораторским искусством, в лучшем случае бесполезен, в худшем – источник повышенной опасности и для потерпевшего, и для обвиняемого, и для всего общества» [1, с. 279]. Эти слова известного юриста В. В. Мельника как нельзя лучше передают роль защитительной речи в судебной деятельности адвоката. Ораторские способности являются «важнейшей составляющей работы адвоката» [2, с. 53]. К сожалению, как отмечают специалисты, степень владения ораторским мастерством современных обвинителей и адвокатов недостаточно высока, и это отражается на результативности уголовно-процессуальной и гражданско-процессуальной деятельности и реализации прав человека в суде [2, с. 54]. Теоретики и практики судебного красноречия называют ряд недостатков, наиболее частотных в выступлениях современных судебных ораторов. Это неумение использовать средства выразительности, отсутствие логической последовательности в изложении своих мыслей, а также несоблюдение таких качеств речи, как ясность, правильность, лаконичность и др. [3, с. 15; 4, с. 21–24]. Адвокат в суде отстаивает интересы подзащитного, стремится к тому, чтобы в судебном заседании было принято благоприятное для подзащитного решение. Цель защитительной речи – убедить слушателей, и прежде всего судей, в истинности ораторской позиции. Убеждение представляет собой сложный процесс, в котором задействованы все составляющие судебной речи: композиционная (выбор структурных элементов, их взаиморасположение), логическая (содержание логических доказательств), психологическая (комплекс психолого-риторических аргументов), аксиологическая (нравственная). Для создания убедительного судебного выступления необходимо не только владение ораторским мастерством. Нужны конкретные примеры успешного применения логических и психолого-риторических приемов убеждения в ситуациях исследования реальных судебных дел, на основе которых, используя подобные приемы убеждения, судебные ораторы смогут создавать убедительные выступления.

Актуальность работы определяется малой изученностью современных судебных защитительных речей, а также важностью практических разработок по созданию эффективной судебной речи для юристов, выступающих в уголовном суде в качестве защитников. Научная новизна исследования заключается в том, что нами осуществлен анализ судебных выступлений адвоката А. А. Куприянова в риторическом аспекте. Интерес к его творчеству обуслов-

лен тем, что А. А. Куприянов – наш современник, известный и очень успешный адвокат. Теоретики и практики судебного красноречия высоко оценивают его судебные выступления. Так, его речь по делу о дорожно-транспортном происшествии, повлекшем смерть потерпевшего [5] в 2004 г. была издана в журнале «Российская юстиция» [6, с. 62–65] как «образцовая речь защитника в уголовном процессе о дорожно-транспортном происшествии» [7, с. 61], а адвокату был вручен диплом этого журнала за лучшую судебную речь года<sup>1</sup>.

### Обзор литературы

В настоящее время существует множество трудов, посвященных исследованию судебных выступлений. Это ставшие, по сути, классическими работы В. В. Мельника [1], Н. С. Алексеева и З. В. Макаровой [8], В. В. Одинцова и Н. Г. Михайловской [9]. Немало работ, в которых исследуются судебные защитительные речи [10–14 и др.]. Следует отметить, что большинство исследований выполнено правоведами в правовом аспекте. Труды, в которых судебные речи изучаются с позиций риторики, носят в основном теоретический характер [15–17 и др.]. Единичны исследования речевой деятельности современных судебных ораторов [18; 19 и др.]. Необходимы работы практического плана, нацеленные на изучение конкретных судебных выступлений и формирование на базе этих исследований рекомендаций по построению и произнесению убедительных выступлений. Особое значение имеет риторический анализ речей современных успешных обвинителей и защитников, позволяющий определить наиболее эффективные логические и психолого-риторические приемы речевого воздействия, специфику ораторской манеры выступающего, степень влияния речи на адресата и т. п. В целом можно утверждать, что современные судебные защитительные речи изучены недостаточно.

### Материалы и методы исследования

Нами проанализированы четыре защитительные речи А. А. Куприянова по уголовным делам: три речи – по делам о дорожно-транспортных происшествиях, признаваемых адвокатами наиболее сложными для защиты, и одна речь – по делу о групповом разбое. Этого материала недостаточно для всестороннего исследования ораторского мастерства А. А. Куприянова, тем не менее проведенный анализ речей по делам, относящимся к разным категориям, позволяет выявить наиболее характерные для адвоката логические и психолого-риторические

<sup>1</sup> Адвокат Куприянов Алексей Анатольевич, Москва. Судебные речи адвоката Алексея Куприянова по уголовным делам. URL: <https://адвокат-куприянов.москва/2019/11/29/trial-speeches-of-kupriyanovs-lawyer-in-criminal-cases/> (дата обращения: 24.01.2025).

приемы, установить особенности выбора и применения различных способов речевого воздействия в зависимости от обстоятельств рассматриваемого дела и сделать выводы о действенности подобных ораторских приемов в создании убедительной судебной речи.

В основе нашего исследования – риторический анализ речей адвоката. Суть этого анализа – в выявлении и изучении приемов воздействия, при помощи которых оратор создает эффективное выступление. Риторический анализ позволяет выяснить, как оратор взаимодействует с аудиторией, какие средства использует для установления контакта, как вызывает нужные эмоции, какую аргументацию применяет для убеждения адресата в истинности ораторской позиции. Активно применяемый контекстуальный анализ позволил изучить каждый элемент в широком контексте (как в языковом, так и внеязыковом), установить и обосновать связь между явлением и окружающими его другими компонентами текста, что способствует более глубокому и точному пониманию изучаемого явления и специфики его функционирования. Характеристика всех исследуемых нами средств речевого воздействия основывается на описательном методе, который предполагает выявление, сбор, классификацию этих средств, а также разъяснение их особенностей.

#### **Результаты исследования**

В ходе исследования нами выявлены логические и психолого-риторические приемы речевого воздействия, активно применяемые А. А. Куприяновым.

Доказательство истинности позиции защиты строится на логической аргументации. В защитительных речах А. А. Куприянова одно за другим следуют логические операции опровержения и доказательства. В ходе анализа и оценки положений обвинения широко применяется логическая операция опровержения. При этом используются различные способы опровержения: опровергаются либо тезисы обвинения, либо обвинительные доказательства (т. е. показывается их неотносимость, недостоверность, недопустимость, недостаточность).

В процессе опровержения тезиса обвинения оратор использует все имеющиеся в деле доказательства, каким-либо образом связанные с данной ситуацией, не упускает из виду ни одну деталь. Например, в речи в защиту Титова В., опровергая тезис обвинения «подсудимый следовал со скоростью, которую выбрал без учета характера организации движения» [5], защитник доказывает прямо противоположный тезис: «скорость, с которой следовал автомобиль подсудимого – 80 км/час... соответствовала организации движения и дорожным условиям на этом участке дороги» [5], при помощи семи аргументов, среди которых факты, ссылки на закон, показания экспертов, подсудимого, свидетеля. Для адвоката характерно такое тщательное исследование каждого тезиса обвинения. Как правило, защитник использует все имеющиеся в деле доказательства, терпеливо, тщательно исследует каждое доказательство с разных сторон, обращая

внимание на мельчайшие детали.

По мнению специалистов, дела о нарушениях Правил дорожного движения «не выигрышны для защиты: исход дела едва ли не на 100 % predetermined заключением экспертизы» [7, с. 61]. Думается, поэтому А. А. Куприянов с особой тщательностью исследует экспертные заключения, показания экспертов, протоколы следственных экспериментов. С целью получения достоверных сведений, уточнения имеющихся данных нередко стороной защиты привлекаются эксперты – специалисты в соответствующей области знаний. Характерно для А. А. Куприянова обращение к соответствующей технической литературе, научным исследованиям. Так, в речи в защиту Н. Н. Панариной адвокат опровергает полученные в результате обвинительного следственного эксперимента данные о скорости движения потерпевшей, опираясь на имеющееся в деле доказательство – видеофонограмму, и значительно усиливает этот аргумент ссылкой на данные научного исследования – экспертные таблицы «Скорости движения пешеходов, км/ч» [20].

По выступлениям А. А. Куприянова видно, что адвокат прекрасно разбирается в предмете речи. Из его речей по делам о ДТП мы понимаем, что адвокат очень хорошо знает Правила дорожного движения, технические данные различных автомобилей, физические законы и пр. Он легко проводит расчеты, используя физические формулы, проверяет расчеты экспертов, содержащиеся в результатах экспертизы.

В каждом деле защитник особое внимание уделяет изучению процессуальных документов на предмет обнаружения ошибок, неточностей либо в оформлении документов, либо в проведении соответствующих процессуальных действий. При обнаружении таковых адвокат не просто указывает на эти неточности, а разъясняет, опираясь на закон, в чем ошибка и почему из-за этой ошибки документ не может служить доказательством по делу.

Для обоснования позиции защиты широко применяются доказательства, добытые стороной защиты. Так, в речи в защиту Титова В. адвокат использует как аргумент письма, полученные из различных научных, исследовательских учреждений, а также видеоматериалы, подготовленные стороной защиты [5]; в речи по делу о групповом разбое защитой представлено заключение Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН [21] и др. Адвокат не оставляет без внимания ни один аргумент, который может быть использован для обоснования позиции защиты: нормативные акты, экспертные заключения, данные научных исследований, показания экспертов, свидетелей, математические расчеты и др. Защитник проводит одно за другим логические операции доказательства. При этом используется как прямой способ доказательства, так и косвенный (доказательство от противного).

В целом для А. А. Куприянова характерна скрупулезная работа с каждым обвинительным доказательством, доскональный анализ аргументов, нацеленный на обоснование несостоятельности обвинительной аргументации. Так же детально анализируются и оцениваются защитительные дока-

зательства. При этом исследуются все имеющиеся в деле аргументы. В каждом деле обнаруживается также множество аргументов, подготовленных стороной защиты.

В речах А. А. Куприянова находим множество различных риторических аргументов: собственно психологические доводы (аргумент к лицу с целью вызвать определенные чувства; побуждающий аргумент); ссылки на специалиста, на судебный прецедент, на слушателей, на общественное мнение, – успешно применяемых оратором для усиления логической аргументации. Так, логические аргументы «экспертное заключение» и «показания эксперта» подкрепляются и значительно усиливаются риторическим аргументом «ссылка на специалиста»: «Об этом же говорят и выводы *доктора медицинских наук* Полнухина А. В. и *заслуженного врача России* Французова В. Н. – *двух выдающихся хирургов, судебно-медицинских экспертов высшей категории*, давших заключение по данному вопросу» [21].

В выступлениях адвоката обнаруживаются примеры довольно эффективного применения риторического аргумента «ссылка на общественное мнение» для усиления различных логических аргументов: показаний экспертов, вещественных доказательств (видеофонограмма), фактов и пр.: «Как показал в допросе в суде эксперт-автотехник... видимость для водителя вдоль правой обочины существенно выше, чем вдоль левой. ...Этот факт *известен каждому водителю из собственного опыта и не требует специальных познаний*» [20].

Ссылка на слушателей представляет собой в речах А. А. Куприянова либо апелляцию к здравому смыслу, личному опыту слушателей, либо апелляцию к тому, что слушатели видели, слышали в судебном заседании: «Все это *мы в зале суда своими глазами видели* во время просмотра... видеоматериалов. *Помните*, как там все мелькало?» [5].

Аргумент к лицу с целью вызвать недоверие помогает адвокату опровергнуть показания свидетеля: «*В стельку пьяный* Дарченко на допросе у следователя *показывает уникальную точность измерения невооруженным глазом* (ирония) и указывает параметры... в метрах и даже в сантиметрах» [5]. Не вызывает сомнений в данном примере и важная роль иронии, значительно усиливающей и проводимое логическое опровержение, и примененный риторический аргумент.

Побуждающий аргумент может быть оформлен как прямая просьба к судье выполнить определенные действия, либо просьба может содержать намек на осуществление тех или иных действий судом и одновременно высокую оценку самого суда: «Уверен, что опытейший суд не поддастся на столь дешевую провокацию, но возьмет очевидный для всех факт попытки обмана суда на заметку» [21].

Каждый примененный оратором риторический аргумент, на наш взгляд, достаточно эффективно усиливает логическую аргументацию, работает на оказание убеждающего воздействия на слушателей и в первую очередь на судей.

В выступлениях А. А. Куприянова обнару-

живаются разнообразные средства выразительности: эпитеты, ирония, повторы, вопросно-ответные ходы, риторические вопросы, восклицания, инверсия и др. Их очень много, однако они так органично вплетены в текст выступлений, что порой незаметны для неискушенного слушателя. При этом все эти средства работают на усиление убедительности ораторской речи. Наиболее частотны повторы (удвоение слов, анафора, эпифора, кольцевой повтор, расширенный, варьируемый повтор и др.). Разнообразные виды повтора помогают оратору привлечь внимание слушателей к определенной мысли, подчеркнуть значимость сказанного, значительно усиливают убедительность ораторской речи. Так, несомненно огромная воздействующая сила анафоры в следующем фрагменте: «*Суд не может основывать приговор на недействительных документах. Суд не может основывать приговор на заключении судебно-медицинской экспертизы, в основу выводов которой положены недействительные документы. Суд не может основывать приговор на ксерокопиях основополагающих документов*» [5]. В данном случае риторическая фигура повтора применяется в качестве риторического аргумента, усиливающего логическую аргументацию: адвокат обосновывает недопустимость и недостоверность логического доказательства – ксерокопии листка нетрудоспособности, являющегося «основой обвинения» [5], и заключает свою аргументацию троекратным повтором мысли о невозможности вынесения приговора на основе недостоверных и недопустимых доказательств. Анафора, соединенная с варьируемым повтором, подчеркивает и значительно усиливает важную мысль, помогает донести ее до слушателей.

Довольно часто оратор применяет расширенный повтор, помогающий задержать внимание адресата на сказанном и уточнить мысль. «Обвиняемый был *лишен права* на защиту, он был *лишен права* дать свои объяснения, заявить возражения и реализовать остальные свои права, предусмотренные процессуальным законом» [20]. В данном фрагменте адвокат стремится обратить внимание слушателей на конкретные действия и особо выделить факты, связанные с этими действиями.

Эпифора помогает оратору кратко повторить сказанное выше, четко сформулировать выводы, указать на их особую значимость и придать им особую выразительность: «В отношении Сидорова не доказан ни один из вмененных ему признаков разбоя: угрозы убийством *не было*, завладения имуществом потерпевшего *не было*, нанесения повреждений, опасных для жизни и здоровья потерпевшего, *не было*» [21].

Очень убедительно звучат фразы с применением кольцевого повтора, соединенного с восклицанием: «У обвинения не осталось ни одного доказательства реального местонахождения автомобиля подсудимого... *Нет* доказательств его скорости движения. *Нет* доказательств его относительной скорости.... Ничего достоверного *нет!*» [5].

В следующем фрагменте подхват в соединении с расширенным повтором передает логику движения мысли оратора, подчеркивает причин-

но-следственную связь явлений, фактов: «Он не является подозреваемым... и, следовательно, *защищаться ему нет необходимости. Нет необходимости защищаться, значит, нет необходимости, нет обязанности и нет даже права у свидетеля представлять следствию вещественные доказательства*» [20].

Особенность ораторского стиля А. А. Куприянова – применение восклицания, которое помогает оратору выделить какую-то мысль, обратиться на нее особое внимание адресата либо выразить свои сомнения в истинности какого-либо явления, факта, отрицание чего-либо или возмущение, вызванное чьими-то действиями или словами: «Просмотрев... видеофонограмму... специалист-видеотехник, с его слов, увидел (*ему виднее!*), как потерпевшая перед наездом ускорила свой ход до бега» [20] (сомнение); «Следователь перенес «точные показания» Дарченко, данные им в отношении легкового автомобиля, на грузовик и «*глазом не моргнул!*» [5] (возмущение).

Довольно часто восклицание применяется в соединении с другими средствами выразительности. В таких случаях воздействующая сила приема многократно усиливается: «Вот тут-то и появилась в протоколах «неучтенка». И не какая-нибудь тыщенка-другая рублей. *Врать так врать!*» [21] (восклицание + ирония); «Кто виновен в такой неполноте следствия? Кто является причиной несвоевременности добычи доказательства? Только сторона обвинения!» [20] (анафора + вопросно-ответный ход + восклицание).

В следующем примере восклицание, несомненно, является аргументирующим средством: «Орлов наблюдал описанные им объекты с расстояния 40 м... При этом Орлов специально эти объекты не наблюдал, а ехал... по своим делам. ...Водитель, едущий за грузовиком, не может видеть даже длину всего автопоезда. ...*Ну, не мог Орлов знать марку грузовика!*» [5]. Логически обосновав недостоверность показаний свидетеля (производятся математические расчеты, приводятся факты, а также указывается на выявленные противоречия в показаниях), адвокат завершает свою аргументацию восклицанием, которое явно усиливает проведенное доказательство и ставит в нем точку, как бы подчеркивая неоспоримость данного доказательства.

Одним из излюбленных приемов А. А. Куприянова, на наш взгляд, является ирония. Адвокат иронизирует в тех случаях, когда обнаруживаются попытки ввести суд в заблуждение (дача ложных показаний, предъявление суду недействительных документов и пр.) либо недобросовестность следователя, необъективность прокурора и т. п. Нередко ирония вводится употреблением слова «якобы», которое сигнализирует о недостоверности или о наличии сомнений в достоверности сообщаемого. В ряде случаев ирония применяется в сочетании с другими средствами выразительности, что значительно увеличивает воздействующую силу ораторских слов: «Из-за этого недоразумения в экспертизе появляются *поразительные* выводы о том, что, хотя на автомобиле есть следы ударов... но произошли

они, как указал следователь – «наверное, при погрузке или выгрузке», а сами эксперты *стеснительно* назвали эти следы – следами «возможного воздействия третьих лиц»» [20] (эпитет + ирония).

Явно аргументирующий характер имеет ирония, примененная в сочетании с риторическим вопросом: «Следствие решило обойтись без свидетелей. ...*Конечно, зачем следствию свидетели защищать, когда уже есть свидетели обвинения?*» [20] (риторический вопрос + ирония).

Следует также отметить, что в речи о групповом разбое ирония становится главным риторическим приемом в выступлении, понижает его от первого до последнего слова и имеет силу аргумента. Активное применение иронии в данной речи обусловлено обстоятельствами рассматриваемого дела: подзащитный оказался на скамье подсудимых вследствие «хорошо спланированного оговора» [21] и перед защитником стоит задача опровергнуть прежде всего ложные показания потерпевшего, на которых построено обвинительное заключение и все обвинение.

При помощи иронии адвокат создает неприглядный образ потерпевшего, показаниям которого не следует верить, и столь же негативный образ отца потерпевшего, который принял деятельное участие в фабрикации ложных показаний: «Через пять дней в потерпевшем *проснулся банкир...* Через 6 дней, «*заботливый папочка*» вспомнил, что у сына пропали... еще *такая мелочь* как 9500 долларов США. *Ну в самом деле, кто из москвичей ездит в бассейн без 9500 «баксов»? Где тут сразу упомянешь такую сумму, когда голова занята утратой «расчески пластиковой». Ну, забыли. Главное потом через неделю вспомнили*» [21].

В противовес этим характеристикам далее в речи создается положительный образ подзащитного. Подробная характеристика личности подсудимого призвана создать благоприятное впечатление о нем и убедить слушателей в невозможности возникновения у подзащитного даже замысла «совершить корыстное преступление» [21].

При помощи иронии адвокатом создается также негативное впечатление в отношении следователя и проведенного им расследования: «*Но следователь не утруждал себя такими очевидными выводами, а услужливо поддакивал* любым выдумкам Веткина» [21]. Она помогает адвокату опровергнуть квалификацию преступления [22, с. 131], обосновываемую стороной обвинения, и в целом позицию следователя и прокурора: «По групповому разбойному нападению все «*разбойники*» уже до суда вновь оказались на свободе... следователь и прокурор... точно знают... что ни настоящим разбоем, ни предварительным сговором тут даже не пахнет. А потому... не захотели брать на душу тяжкий грех. *Есть же и у прокурора совесть!*» [21].

Особенностью ораторского стиля А. А. Куприянова и свидетельством богатства его лексикона является также широкое применение фразеологизмов (*стричь под одну гребенку, глазом не моргнуть, вывести на чистую воду* и др.), которые помогают оратору кратко, точно, доходчиво и довольно экс-

прессивно передать мысль, охарактеризовать ситуацию, придать речи живость, динамизм. Все это способствует лучшему восприятию речи адресатом, привлекает его внимание, формирует интерес, вызывает у адресата нужную эмоциональную реакцию, а следовательно, делает речь более убедительной: «Думаю, что мои коллеги... проанализируют документы... и легко покажут, что это “филькины грамоты”» [21]. Те же функции в речах А. А. Куприянова выполняют и разговорные, просторечные слова: *обмшуриться* с вещественными доказательствами, *тягать* водителя по инстанциям, представлять *липу* в обоснование своих требований и др.; а также слова в переносном значении: *топить* обвиняемого, экспертиза *покачнется* и *рухнет* и др.

Отметим еще одну особенность выступлений А. А. Куприянова: очень внимательное отношение к адресату. Так, адвокат постоянно заботится о том, чтобы каждый момент в его речи был понятен каждому слушателю. Для этого оратор растолковывает термины, понятия, фразы из нормативных актов и других документов, которые, по его мнению, могут быть не поняты кем-либо в судебном заседании. Разъяснения обычно начинаются со слов «иначе говоря», «то есть»: оратор цитирует какой-либо документ, а затем пересказывает процитированное общедоступным языком.

Чтобы слушателям было легче следить за ходом мыслей адвоката, А. А. Куприянов активно использует различные метатекстовые конструкции, которые помогают управлять мыслительной деятельностью слушателей, их пониманием услышанного, и соответственно это работает на повышение убедительности ораторской речи. Вопросительные конструкции активизируют мыслительную деятельность слушателей, включают их в процесс рассуждения оратора: «Могло именно это колесо взорваться на ходу? Так бывает? Бывает. ...Могло это быть причиной аварии? И такая вероятность существует» [20]. Вопросы в универсальной композиционной функции подсказывают, о чем оратор будет говорить дальше: «А есть ли в деянии, совершенном Сидоровым, признаки нападения с целью похищения чужого имущества?» [21].

Авторские ремарки привлекают внимание к тому, о чем будет говорить оратор, и тем самым помогают адресату следить за ходом ораторской мысли: «Начнем, как положено, с критики вещественных доказательств...» [21] и т. п. При помощи авторских ремарок оратор объясняет адресату, почему не будет освещать какие-либо вопросы в речи или почему кратко или подробно рассмотрит тот или иной вопрос: «У суда, к несчастью, может быть взгляд, отличный от позиции защиты, поэтому считаю необходимым обратить внимание суда на ряд обстоятельств, которые защита просит признать в качестве смягчающих (ст. 61 УПК РФ)...» [5]; либо сообщает, что закончил рассмотрение вопроса и переходит к следующему: «Заканчивая характеристику объективной стороны состава, думаю, можно сделать следующие выводы...» [21] и пр.

В выступлениях А. А. Куприянова присутствует ощущение того, что оратор не один произно-

сит речь, он постоянно беседует со своими слушателями, размышляет вместе с ними, возмущается, негодует, сомневается, интересуется и пр. Такое впечатление искусно создается оратором при помощи различных средств диалогизации монолога: лекторского *мы* (*мы говорим, мы видели, нам, нас*); глаголов, обозначающих побуждение к действию (*перейдем, отметим, рассмотрим, судите сами*); цитирования; вопросов, серий вопросов, вопросно-ответных ходов, риторических вопросов («*Да что они суд и всех нас вообще за идиотов считают? За идиотов, не за идиотов, а на следствии и в прокуратуре прошло, почему-то отлично “прокатило”! Спросите, а сам-то адвокат куда глядел?»*) [5] и пр.

### **Обсуждение и заключения**

Адвокат А. А. Куприянов, – несомненно, талантливый оратор, который мастерски задействует все аспекты судебного выступления для убеждения слушателей в истинности ораторской позиции.

Вся защитительная речь А. А. Куприянова строится на логической аргументации. В его выступлениях представлен богатый арсенал логических приемов убеждения. Друг за другом следуют логические операции доказательства и опровержения, при этом применяются различные способы доказательства (прямой и косвенный) и опровержения (опровержение тезисов и аргументов). Для адвоката характерно тщательное исследование каждого доказательства, имеющегося в деле (как аргументов обвинения, так и защиты), оценка каждого аргумента по признакам относимости, допустимости, достоверности, достаточности, применение всех имеющихся в деле аргументов при обосновании того или иного положения, а также широкое применение доказательств, добытых стороной защиты. Здесь особенность ораторского стиля А. А. Куприянова проявляется, на наш взгляд, именно в скрупулезном, всестороннем анализе каждого доказательства, как обвинительного, так и защитительного. При этом защитник не пропускает ни одной, даже незначительной, детали. Адвокат неустанно анализирует каждое положение обвинения, каждый связанный с ним аргумент, учитывая мельчайшие моменты. Также оратор поступает и с каждым утверждением защиты. Все это способствует тому, что у слушателей не остается никаких сомнений в истинности слов оратора. Позиция защитника оказывается максимально убедительной.

Не менее велик арсенал психолого-риторических приемов убеждения, используемых адвокатом. Это разнообразные риторические аргументы, которые применяются в связке с логическими доказательствами и служат для усиления логической аргументации. Важным риторическим аргументом в речах А. А. Куприянова становятся различные средства выразительности, столь органично вплетенные в текст выступления, что не привлекают внимания слушателей. Как риторические аргументы, они так крепко связаны с логическими доказательствами, что их сложно отделить друг от друга.

Отметим некоторые выявленные нами особенности ораторского стиля А. А. Куприянова: широ-

кое применение восклицаний; иронии; активное употребление фразеологизмов, разговорных и просторечных слов; очень внимательное отношение к слушателям, стремление сделать свою речь абсолютно понятной каждому, что проявляется в обилии разъяснений терминов, понятий, фраз из нормативных актов и других документов, в широком применении метатекстовых конструкций и средств диалогизации ораторского монолога.

Проведенное нами исследование показывает, что А. А. Куприянов использует в своих выступлениях множество разнообразных логических и психолого-риторических приемов воздействия на адресата. Все эти приемы применяли и применяют и другие русские судебные ораторы. Следовательно, эффективность судебного выступления определяется не самими приемами, используемыми выступающим, а в первую очередь мастерством оратора, его умением отобрать и применить те логические и психолого-риторические приемы, которые будут наиболее действенными в данный момент речи с учетом всех обстоятельств разбираемого дела и особенностей аудитории. Создание успешного выступления зависит также от умения оратора гармонично сочетать логическую и психологическую составляющие судебной речи, подчинив все элементы выступления достижению главной цели – убеждению слушателей в истинности ораторской позиции.

Следует отметить еще одну важную составляющую успешного выступления – личность оратора. А. А. Куприянов – человек, высокой нравственности, обладающий достаточно глубокими знаниями в области не только юриспруденции, но и других наук (физики, математики, психологии и др.), с богатым лексиконом, хорошо развитыми коммуникативными способностями. Несомненно, эти свойства личности играют важную роль в создании эффективной речи.

#### Список источников

1. Мельник В. В. Искусство доказывания в состязательном уголовном процессе. М. : Дело, 2000. 496 с.
2. Стародубова Л. В. Адвокат в гражданском судопроизводстве : учеб. пособие. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2022. 68 с.
3. Ивакина Н. Н. Основы судебного красноречия (риторика для юристов) : учеб. пособие. М. : Юристъ, 2007. 455 с.
4. Сивкова Е. А. Русский язык и культура речи : учеб. пособие для студентов, обучающихся по направлению «Юриспруденция». Челябинск, 2013. 126 с.
5. Куприянов А. А. ДТП на Ленинградском. Оправдание // Адвокатская контора Алексея Куприянова, 2009. URL: <https://kupriyanov.info/speeches/dtp-leningradskii> (дата обращения: 23.01.2025).
6. Куприянов А. А. «Арифметика» у экспертов правильная, но выводы – ошибочные // Российская юстиция. 2004. № 1. С. 62–65.
7. Костанов Ю., Паничева А. Для дел о ДТП выбирайте деловой стиль // Российская юстиция. 2004. № 1. С. 61.
8. Алексеев Н. С., Макарова З. В. Ораторское

искусство в суде. Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1985. 175 с.

9. Одинцов В. В., Михайловская Н. Г. Искусство судебного оратора. М. : Юридическая литература, 1981. 176 с.

10. Ботнев В. К. Защитительная речь адвоката // Пробелы в российском законодательстве. 2010. № 4. С. 251–255.

11. Власов А. А. Значение судебной речи в адвокатской деятельности // Адвокатская практика. 2012. № 4. С. 34–36.

12. Володина С. И. Этнос в судебной речи адвоката // Адвокатская практика. 2013. № 1. С. 2–5.

13. Корнакова С. В. Искусство убеждения как необходимый компонент профессиональной компетентности адвоката – защитника // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2019. № 1 (47). С. 7–13.

14. Солдатова А. А. Специфика коммуникативных стратегий и тактик в адвокатском дискурсе // Вестник Тверского государственного университета. 2011. № 4 (Филология). С. 252–258.

15. Далецкий Ч. Б. Риторико-коммуникативная культура личности юриста // Вестник университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). 2016. № 4. С. 94–101.

16. Пригарина Н. К. Аргументация судебного дискурса: риторический аспект. Волгоград : Перемена, 2008. 310 с.

17. Начёрная С. В. Судебная защитительная речь – аргументированная речь в аспекте юридической риторики // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2009. № 12. С. 255–264.

18. Баишева З. В. Психолого-риторические приемы убеждения в защитительных речах Ю. А. Костанова // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 94. № 5. С. 24–30. DOI 10.18522/2070-1403-2022-94-5-24-30.

19. Волкова Т. Ф. Речь современного судебного оратора: от замысла к воплощению // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 474. С. 58–66. DOI 10.17223/15617793/474/7.

20. Куприянов А. А. ДТП на Носовихинском. Оправдание // Адвокатская контора Алексея Куприянова, 2017. URL: <https://kupriyanov.info/component/content/article/2-2009-08-28-23-12-07/144-2017dtp-rechpanarina> (дата обращения: 23.01.2025).

21. Куприянов А. А. Речь по делу о групповом разбое и проч. // Адвокатская контора Алексея Куприянова, 2000. URL: <https://kupriyanov.info/speeches/razboi> (дата обращения: 23.01.2025).

22. Баишева З. В. Особенности ораторского стиля адвоката В. И. Жуковского // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 4 (60). С. 128–134.

#### References

1. Melnik V. V. The art of proving in adversarial criminal proceedings. Moscow, Delo, 2000. 496 p. (In Russ.)
2. Starodubova L. V. Lawyer in civil proceedings: textbook. Tolyatti, TSU Publishing House, 2022. 68 p. (In Russ.)

3. Ivakina N. N. Fundamentals of judicial eloquence (rhetoric for lawyers): textbook. Moscow, Lawyer, 2007. 455 p. (In Russ.)
4. Sivkova E. A. Russian language and speech culture: textbook for students studying in the field of "Jurisprudence". Chelyabinsk, 2013. 126 p. (In Russ.)
5. Kupriyanov A. A. Traffic accident on Leningradskoye. Justification. *Advokatskaya kontora Alekseya Kupriyanova* = Alexey Kupriyanov's Law Office, 2009. URL: <https://kupriyanov.info/speeches/dtp-leningradskii> (accessed 23.03.2025). (In Russ.)
6. Kupriyanov A. A. The experts' "arithmetic" is correct, but the conclusions are erroneous. *Rossiyskaya yustitsiya* = Russian Justice. 2004; 1:62-65. (In Russ.)
7. Kostanov Yu., Panicheva A. For road accident cases, choose a business style. *Rossiyskaya yustitsiya* = Russian Justice. 2004; 1:61. (In Russ.)
8. Alekseev N. S., Makarova Z. V. Oratorical art in court. Leningrad University Publishing House, 1985. 175 p. (In Russ.)
9. Odintsov V. V., Mikhailovskaya N. G. The art of a courtroom orator. Moscow, Legal Literature, 1981. 176 p. (In Russ.)
10. Botnev V. K. Lawyer's defense speech. *Probeli v rossiyskom zakonodatel'stve* = Gaps in Russian Legislation. 2010; 4:251-255. (In Russ.)
11. Vlasov A. A. The importance of judicial speech in advocacy. *Advokatskaya praktika* = Advocate's Practice. 2012; 4:34-36. (In Russ.)
12. Volodina S. I. Ethos in a lawyer's judicial speech. *Advokatskaya praktika* = Advocate's Practice. 2013; 1:2-5. (In Russ.)
13. Kornakova S. V. The art of persuasion as a necessary component of the professional competence of a defense attorney. *Yuridicheskaya nauka i pravookhranitel'naya praktika* = Legal science and law enforcement practice. 2019; 1(47):7-13. (In Russ.)
14. Soldatova A. A. Specifics of communication strategies and tactics in legal discourse. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Tver State University. 2011; 4 (Philology):252-258. (In Russ.)
15. Daletsky Ch. B. The rhetorical and communicative culture of a lawyer's personality. *Vestnik universiteta imeni O. E. Kutafina (MGJuA)* = Bulletin of the O. E. Kutafin University (MGUA). 2016; 4:94-101. (In Russ.)
16. Prigarina N. K. Argumentation of judicial discourse: rhetorical aspect. Volgograd, Peremena, 2008. 310 p. (In Russ.)
17. Nachernaya S. V. Judicial defense speech – reasoned speech in the aspect of legal rhetoric. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2009; 12:255-264. (In Russ.)
18. Baisheva Z. V. Psychological and rhetorical methods of persuasion in Yu. A. Kostanov's defensive speeches. *Gumanitarnye i sotsial'nye nauki* = Humanities and Social Sciences. 2022; 94(5):24-30. (In Russ.)
19. Volkova T. F. Speech of a modern judicial speaker: from conception to implementation. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Tomsk State University. 2022; 474:58-66. (In Russ.)
20. Kupriyanov A. A. Traffic accident on Nosovikhinsky. Justification. *Advokatskaya kontora Alekseya Kupriyanova* = Alexey Kupriyanov's Law Office, 2017. URL: <https://kupriyanov.info/component/content/article/2-2009-08-28-23-12-07/144-2017dtp-rechpanarina> (accessed 23.01.2025). (In Russ.)
21. Kupriyanov A. A. Speech on the case of gang robbery, etc. *Advokatskaya kontora Alekseya Kupriyanova* = Alexey Kupriyanov's Law Office, 2000. URL: <https://kupriyanov.info/speeches/razboi> (accessed 23.01.2025). (In Russ.)
22. Baisheva Z. V. Features of the oratorical style of lawyer V. I. Zhukovsky. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(4-60):128-134.

**Информация об авторе:**

**Байшева З. В.** – профессор кафедры теории государства и права, д-р филол. наук, доц., Заслуж. учитель РБ.

**Information about the author:**

**Baisheva Z. V.** – Professor of the Department of Theory of State and Law, Dr. Sci. (Philology), Doc., Honored Teacher of the RB.

*Статья поступила в редакцию 10.05.2025; одобрена после рецензирования 21.05.2025; принята к публикации 23.05.2025.*

*The article was submitted 10.05.2025; approved after reviewing 21.05.2025; accepted for publication 23.05.2025.*

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81'42

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_148

### Природа ценностей в языке: аксиологический аспект лингвистических исследований

Максим Андреевич Бетяев<sup>1</sup>, Андрей Александрович Ветошкин<sup>2\*</sup>

<sup>1,2</sup>Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

<sup>1</sup>bet-maxim@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7577-8947>

<sup>2</sup>avetoshkin@mail.ru\*, <https://orcid.org/0000-0002-4703-1627>

**Аннотация.** Статья посвящена всестороннему исследованию аксиологии как междисциплинарного направления, интегрированного в лингвистику. В ней рассматриваются теоретические и методологические основания анализа ценностных конструкций в языке, а также историко-культурный контекст развития аксиологической парадигмы. Язык трактуется не только как средство передачи информации, но и как сложная система, отражающая мировоззренческие, этические и культурные установки общества. Подчеркивается, что аксиология позволяет выявить скрытые смысловые пласты и идеологические коды, зашифрованные в языковых структурах. В работе анализируются мнения отечественных и зарубежных учёных – Бахтина, Лотмана, Хомского, Якобсона, Деррида, Фуко и др. – о роли языка в формировании ценностей. Особое внимание уделяется методам изучения аксиологического содержания языка – формально-структурному, герменевтическому, семиотическому и дискурсивному подходам. Рассматриваются современные вызовы и перспективы аксиологической лингвистики в условиях глобализации и цифровизации. Делается вывод о том, что аксиология в лингвистике представляет собой важнейшее направление, позволяющее глубже понять механизмы функционирования языка в социокультурной среде.

**Благодарности:** исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Дискурсивное взаимодействие в современном английском языке».

**Ключевые слова:** аксиология, лингвистика, язык и ценности, идеологемы, методология анализа

**Для цитирования:** Бетяев М. А., Ветошкин А. А. Природа ценностей в языке: аксиологический аспект лингвистических исследований // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 148–153. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_148](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_148).

## LINGUISTICS

Original article

### The nature of values in language: axiological aspect of linguistic research

Maxim A. Betyaev<sup>1\*</sup>, Andrey A. Vetoshkin<sup>2\*</sup>

<sup>1,2</sup>Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

<sup>1</sup>bet-maxim@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7577-8947>

<sup>2</sup>avetoshkin@mail.ru\*, <https://orcid.org/0000-0002-4703-1627>

**Abstract.** This article is devoted to a comprehensive study of axiology as an interdisciplinary approach integrated into linguistics. It explores the theoretical and methodological foundations for analyzing axiological constructs in language, as well as the historical and cultural context of the development of the axiological paradigm. Language is interpreted not only as a means of communication but also as a complex system reflecting worldview, ethical, and cultural norms of society. The study highlights that axiology makes it possible to reveal hidden semantic layers and ideological codes in linguistic structures. The views of both Russian and international scholars – Bakhtin, Lotman, Chomsky, Jakobson, Derrida, Foucault, and others – are examined regarding the role of language in shaping values. Special attention is paid to the methods of studying axiological content in language, including formal-structural, hermeneutic, semiotic, and discursive approaches. The article discusses current challenges and prospects for axiological linguistics in the context of globalization and digitalization. The conclusion is drawn that axiology in linguistics is a crucial area that enables a deeper understanding of how language operates within a sociocultural environment.

**Acknowledgments:** the research was carried out within the framework of a grant for conducting research work in

priority areas of scientific activity of network interaction (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Discursive interaction in modern English”.

**Keywords:** axiology, linguistics, language and values, ideologemes, methodology of analysis

**For citation:** Betyaev M. A., Vetoshkin A. A. The nature of values in language: axiological aspect of linguistic research. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):148-153. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_148](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_148).

### Введение

Язык традиционно рассматривается как система знаков, предназначенная для передачи информации, однако на протяжении последних десятилетий всё чаще подчёркивается его роль как носителя культурных, идеологических и моральных ценностей. Аксиология как наука о ценностях предоставляет возможность взглянуть на язык с точки зрения его способности не только отражать, но и формировать мировоззрение общества. Современные глобальные процессы, культурные трансформации и развитие цифровых коммуникаций ставят перед учёными новые задачи, связанные с выявлением и интерпретацией ценностных конструктов в языковой системе. Цель данной статьи – комплексное рассмотрение теоретических, исторических, методологических и практических аспектов аксиологии в лингвистике, а также определение перспектив дальнейших исследований в данной области.

### Обзор литературы

Современные исследования демонстрируют, что язык является не только инструментом коммуникации, но и сложной системой, в которой глубоко интегрированы культурные, идеологические и морально-этические нормы. Известные учёные (А. А. Ивин, В. К. Шохин, Ю. М. Лотман, М. Хайдеггер, М. М. Бахтин и др.) подчёркивают, что язык выполняет функцию культурного зеркала. В лингвистике аксиология приобретает особую значимость, так как каждая языковая единица несёт ценностную нагрузку. От античных представлений (Аристотель) до философских концепций XX в. (М. М. Бахтин, Н. О. Хомский, Ю. М. Лотман, Ж. Деррида) прослеживается мысль о системной связи между языком, культурой и мышлением. Идеи семиосферы (Ю. М. Лотман), деконструкции (Ж. Деррида), дискурсивных практик (М. Фуко) и поэтической функции языка (Р. О. Якобсон) формируют теоретическую базу для аксиологического анализа.

### Материалы и методы

Для исследования использованы работы отечественных и зарубежных учёных, посвящённые вопросам аксиологии. Методологически работа базируется на формально-структурном анализе, лингвистическом конструктивизме, герменевтическом, семиотическом и дискурсивном подходах. Анализ проводится с учётом культурно-исторического контекста, в котором формируются языковые идеологемы и ценностные конструкции. Теоретической базой исследования стали труды М. М. Бахтина, Ю. М. Лотмана, Н. Хомского, Х. Гадамера, Н. Фэрклафа и других исследователей.

### Результаты исследования

Проведённый анализ показал, что язык служит не только средством описания реальности, но и механизмом формирования общественных представлений о добре и зле, справедливости, норме и отклонении. Ценностная нагруженность прослеживается на уров-

не лексики, фразеологии, грамматических структур. Семиотические механизмы языка позволяют зафиксировать, как культурные и идеологические смыслы воплощаются в знаках. В текстах различных жанров обнаруживаются устойчивые аксиологические конструкции, отсылающие к определённым социокультурным установкам.

Аксиология как раздел философии занимается исследованием природы ценностей, их происхождения, проявлений и функциональной роли в различных сферах человеческой жизни. Советский и российский философ А. А. Ивин определяет её как раздел философии, который изучает значимость объектов, несмотря на их экзистенциальные и качественные характеристики. По его мнению, все предметы могут быть положительно, нейтрально или отрицательно ценны [1, с. 35]. В «Большой российской энциклопедии» под редакцией В. К. Шохина приводится следующее определение: «Аксиология (от греч. *ἀξία* – ценность и ...логия, *eng. axiology*), философская дисциплина, исследующая ценности, иерархию ценностного мира, его онтологический статус, способы его познания, специфику ценностных суждений»<sup>1</sup>.

В контексте лингвистики аксиология получает особую значимость, поскольку язык является не только средством передачи информации, но и инструментом отражения разного рода ценностей и морально-этических установок. Согласно мнению Ю. М. Лотмана, «язык является системой знаков, в которой каждая единица несёт в себе не только информационное содержание, но и ценностный заряд» [2, с. 112]. Эту мысль развивал также Мартин Хайдеггер, утверждая, что «язык является домом бытия», а это подразумевает его фундаментальную связь с ценностными структурами человеческого существования [3].

Язык в полной мере отражает исторические и культурные процессы, в которых ценности являются одним из центральных аспектов. В своих работах М. М. Бахтин подчёркивает, что «язык является не просто средством передачи информации, но и ареной борьбы за смысл» [4, с. 45], что показывает тесную взаимосвязь языковых структур и ценностей, формируемых в обществе. М. М. Бахтин также отмечает, что «диалогическая природа языка способствует постоянному обновлению смыслов, тем самым позволяя обществу эволюционировать» [4, с. 56]. Таким образом, аксиологический анализ помогает выявить скрытые смысловые пласты, присутствующие в нашей речи и обусловленные мировоззрением различных социальных групп, их традициями и историческим опытом. Язык выступает не только как инструмент репрезентации реальности, но и как необходимый элемент её конструирования, где каждая составляющая и каждый оборот содержит в себе определённую аксиоло-

<sup>1</sup> Шохин В. К. Аксиология // Большая российская энциклопедия : научно-образовательный портал. URL: <https://bigenc.ru/c/aksiologia-bb56d3/?v=7631359> (дата обращения: 22.06.2023).

гическую нагрузку.

Аксиология имеет глубокие историко-культурные корни в лингвистике, отражающие не только эволюцию языка, но и изменения в его философском осмыслении. Истоки аксиологических исследований прослеживаются ещё в трудах древних философов, среди которых Аристотель занимал центральное место, поднимая вопросы о ценностях, их оценке и практической реализации в социуме. На рубеже XIX и XX вв., когда язык начал восприниматься как самостоятельная дисциплина, происходило активное взаимодействие между философией, культурологией и лингвистикой, что способствовало формированию целостного представления о языке как системе, в которой отражены общественное сознание и ценностные идеалы. В XX в. благодаря активным междисциплинарным исследованиям проблема ценностей получила дальнейшее развитие. Вследствие этого возникли такие новые направления, как социолингвистика, культурология и философия языка, которые подчеркивали, что язык – не просто средство передачи информации, а мощный инструмент формирования и выражения ценностных установок. М. М. Бахтин, например, утверждает, что «язык, как социальный феномен, не может быть исчерпан рамками чисто формального анализа» [4, с. 50]. Этот взгляд свидетельствует о необходимости рассмотрения языковых явлений в их историко-культурном контексте, что даёт возможность глубже понять, каким образом лингвистические структуры отражают и формируют идеологические и морально-этические ценности общества.

Немаловажный вклад в развитие аксиологических исследований внёс Ю. М. Лотман, указывающий, что язык является «живой системой», где каждый элемент функционирует как носитель культурных кодов. Он пишет: «Каждый элемент языка несёт в себе уникальный культурный смысл, определяемый историческим контекстом и традициями, в рамках которых он функционирует» [2, с. 98]. Эта идея предполагает, что аксиологическая составляющая языка не является случайной или вторичной, а представляет собой системное отражение коллективного мировоззрения, культурных установок и идеологических ориентаций общества. Другой важный вклад Ю. М. Лотмана – введение понятия «семиосфера». Учёный определял его как «поле, в рамках которого языковые знаки обретают свою ценностную специфику, становясь посредниками в обмене культурными и идеологическими смыслами» [2, с. 226]. Эти идеи позволяют рассматривать язык как часть сложной сети коммуникации, где знаки постоянно изменяются и трансформируются под влиянием культурных процессов.

Как отмечает Жак Деррида, «деконструкция языка позволяет увидеть не только его структуру, но и скрытые в нём механизмы формирования смысла», что подчёркивает важность аксиологического анализа для выявления глубинных культурных моделей [5, с. 35]. Таким образом, историко-культурный контекст развития аксиологических исследований в лингвистике демонстрирует сложное и многогранное взаимодействие между языком, культурой и общественными ценностями. От ранних философских размышлений о ценностях до современных исследований, направленных

на деконструкцию устоявшихся идеологических и культурных кодов, аксиологическая проблематика остаётся актуальной и динамичной областью научного познания.

Как уже было сказано, язык не является простым набором знаков. Он формируется под влиянием культурных, исторических и социальных факторов и одновременно становится активным носителем ценностей. Аксиология в лингвистике исследует, каким образом через язык передаются идеологические, морально-этические и культурные установки, а также как эти установки влияют на формирование коллективного сознания. Каждая языковая единица, будь то слово, идиома или устойчивая синтаксическая конструкция, обладает определённой оценочной нагрузкой, отражая общественные представления о добре, зле, справедливости и других ценностных категориях. В этом контексте влияние социокультурной среды на формирование смысловых конструкций подчёркивает Ноам Хомский, отмечая, что «социальная среда, в которой функционирует язык, оказывает значительное влияние на формирование смысловых структур, даже если эти структуры имеют врождённый характер» [6, с. 112].

Анализ аксиологических аспектов в языке включает как количественные, так и качественные методики исследования. Количественный анализ позволяет определить частотность оценочных лексических единиц в текстах, выявляя доминирующие ценностные суждения, тогда как качественные методы направлены на интерпретацию смысловых слоёв, заложенных в языковых конструкциях, с учётом историко-культурного контекста их формирования. Роман Яacobсон в своих работах заостряет внимание на соотношении формы и содержания, утверждая: «Поэтическая функция языка демонстрирует, как форма и содержание взаимосвязаны, позволяя языку выражать сложные культурные и ценностные установки» [7, с. 12]. Дополнительное подтверждение этой мысли можно найти в работах Мишеля Фуко, который подчёркивал, что «язык является основой власти и знаний, а его структура формирует дискурсивные практики, влияющие на социокультурные ценности» [8, с. 143].

Теоретические основы аксиологии в лингвистике и её историко-культурный контекст представляют собой многослойную систему, в которой язык выступает не только как средство передачи информации, но и как активный носитель культурных, идеологических и морально-этических установок. Анализ языковых единиц с точки зрения их ценностного содержания позволяет проследить эволюцию культурных и идеологических кодов от древних философских концепций до современных междисциплинарных исследований. Работы таких выдающихся учёных, как Аристотель, Бахтин, Лотман, Хомский, Яacobсон, Фуко и Деррида, свидетельствуют о том, что язык конструирует и передаёт коллективное мировоззрение, играя ключевую роль в формировании общественного сознания и сохранении культурного наследия. Таким образом, аксиологическая перспектива в лингвистике является важнейшим инструментом для глубокого понимания взаимосвязей между языком, культурой и обществом, что открывает новые горизонты для дальнейших исследований в данной области.

Анализ аксиологических аспектов в лингвистике опирается на разнообразные методологические подходы, целью которых является выявление скрытых ценностных установок, заложенных в языковой системе. Современные исследования демонстрируют, что для комплексного изучения языковых ценностей необходимо объединение различных методологических позиций. В данной главе рассмотрены основные методы, используемые в исследовании аксиологии языка, а именно: формально-структурный подход в сочетании с принципами лингвистического конструктивизма, семиотический анализ, а также герменевтический и дискурсивный методы.

Формально-структурный подход рассматривает язык как систему знаков, где детальный синтаксический, морфологический и семантический анализ позволяет выявить, как ценностные конструкты проявляются на уровне отдельных языковых единиц. Такой анализ часто сопровождается изучением устойчивых языковых конструкций – идеологем, которые Ноам Хомский определял как «отражение ментальных моделей и ценностных предпочтений общества» [6, с. 102]. Изучение идеологем позволяет проследить эволюцию культурных и политических ценностей, а также их трансформацию под влиянием глобальных изменений.

Вкупе с формально-структурным подходом актуально применение принципов лингвистического конструктивизма. Согласно этой парадигме, язык не является лишь пассивным отражателем объективной реальности, а активно конструирует наше восприятие мира, интегрируя в себя глубокие ценностные установки. Как отмечает Е. М. Верещагин, «каждая языковая единица содержит в себе скрытые ценностные установки, формирующие наше восприятие мира» [9, с. 81]. Таким образом, синтез формально-структурного анализа и конструктивистского подхода позволяет не только описывать языковые явления, но и интерпретировать их в контексте социокультурных ценностей.

Семиотический подход рассматривает язык не только как систему знаков, но и как носитель культурного кода, где каждый символ, метафора или аллюзия обладает глубоким культурным смыслом. С помощью данного метода исследователи анализируют, каким образом знаковые системы передают ценностные установки, традиции и идеологические ориентации. Так, по мнению Ю. М. Лотмана, каждый элемент языковой системы определяется уникальным культурным смыслом, обусловленным историческим контекстом и социокультурной средой, в которой язык функционирует [2, с. 99].

Применение семиотического анализа позволяет выявить скрытые смыслы, часто остающиеся незамеченными при поверхностном рассмотрении текстов. Анализ символов, метафор и риторических приёмов способствует раскрытию глубинных культурных и ценностных слоёв, заложенных в языковых конструкциях. Таким образом, семиотический метод играет важную роль в декодировании аксиологической составляющей языка.

Герменевтический метод, развиваемый, в частности, Ганс-Георгом Гадамером, направлен на интерпретацию языковых высказываний с учётом их историко-

культурного контекста. По Гадамеру, для полноценного понимания текста необходимо учитывать не только его формальную структуру, но и контекстуальные, исторические и культурные предпосылки, влияющие на формирование смысла [10, с. 120]. Этот подход позволяет определить, каким образом язык отражает динамику изменений ценностных установок общества, а также проследить развитие идеологических и моральных ориентиров как в художественной литературе, так и в повседневном общении. В свою очередь, дискурсивный анализ дополняет герменевтику, уделяя внимание тому, как языковые практики воплощают и трансформируют общественные ценности. Подобный анализ позволяет проследить взаимосвязь между языком, культурой и общественными нормами, выявляя механизмы поддержания и изменения ценностных систем в условиях социальных трансформаций.

Аксиологическая лингвистика как междисциплинарное направление исследований сталкивается с рядом теоретических, методологических и практических вызовов. В данной работе обсуждаются современные проблемы, новые направления исследований, роль межкультурной коммуникации, возможности применения цифровых технологий, а также практическое значение полученных результатов.

Несмотря на достигнутый прогресс в изучении аксиологических аспектов языка, исследователи сталкиваются с рядом сложностей, обусловленных многоаспектностью языковой системы. Язык включает когнитивные, эмоциональные, социокультурные и идеологические компоненты, что затрудняет выделение и интерпретацию скрытых ценностных установок. Поль Рикёр утверждает, что «единственный путь к глубокому пониманию языка заключается в синтезе различных методологических позиций» [11, с. 95]. Именно эта интеграция требует создания новых теоретических моделей, способных адекватно учитывать сложность языковых конструктов. Традиционные методы лингвистического анализа, по мнению многих специалистов, не всегда способны охватить все уровни смысловой информации, заложенной в языковых структурах. Поэтому современные исследования всё чаще опираются на междисциплинарный подход, объединяющий достижения когнитивной лингвистики, культурологии, философии и социологии. Это обстоятельство требует не только теоретической переоснащённости, но и эмпирической верификации комплексных моделей, способных учитывать взаимодействие множества факторов, определяющих динамику языковых ценностей [12; 13].

Глобализационные процессы, технологические изменения и миграционные потоки оказывают существенное влияние на формирование языковых ценностей, что ведет к постоянной трансформации культурных и идеологических ориентиров. В этом контексте Ноам Хомский отмечает, что «изменения в языковых системах всегда отражают глубокие трансформации ментальных моделей общества» [6, с. 102]. Межкультурная коммуникация становится важным полем для исследования, поскольку языковые системы различных культур содержат как универсальные, так и специфические ценностные установки. Норман Фэрклаф, анализируя дискурсивные практики, подчёркивает,

что эти установки могут способствовать как укреплению межкультурного взаимодействия, так и возникновению конфликтов<sup>2</sup>. При этом процессы перевода и интерпретации играют решающую роль, поскольку передача текстов между языками часто сопровождается утратой или искажением важных ценностных нюансов, что требует разработки специализированных методик для межъязыковой аксиологической адаптации. Кроме того, современное развитие медиа и цифровых коммуникаций порождает новые формы языковой активности, отражающие глобальные изменения в социокультурном ландшафте.

Развитие информационных технологий открывает новые возможности для исследования аксиологических аспектов языка. Создание обширных электронных корпусов текстов и применение алгоритмов обработки естественного языка позволяют проводить детальный статистический и семантический анализ языковых конструкций. Такой подход способствует выявлению устойчивых ценностных паттернов и идеологем, характерных для различных жанров и стилистических регистраций. Роман Якобсон подчеркивает, что глубокий анализ языковых паттернов открывает новые горизонты для понимания взаимосвязи между языком и культурными ценностями [7, с. 19]. Применение методов визуализации, таких как тематические карты и графы ассоциаций, дополнительно позволяет наглядно представлять взаимосвязи между языковыми элементами и ценностными конструкциями, что существенно обогащает наше представление о процессах формирования и трансформации смыслов в языке.

Интерпретация полученных данных представляет собой одну из наиболее сложных задач в области аксиологической лингвистики. Высокая комплексность языковых систем и многозначность заложенных в них ценностных установок увеличивают риск субъективных интерпретаций, что требует разработки чётких методологических критериев и стандартов для обеспечения объективности выводов. Многие исследователи отмечают, что интеграция различных подходов позволяет минимизировать субъективность анализа и повысить надёжность полученных результатов. Практическое применение исследований в данной области находит отражение в образовательных программах, направленных на развитие критического мышления и межкультурной компетенции, а также в анализе медийного дискурса и политической риторики, что особенно актуально в условиях информационных войн и социальных конфликтов. Результаты таких исследований могут служить основой для разработки программ культурной политики, направленных на сохранение национальных традиций и адаптацию к глобальным социокультурным изменениям.

### **Обсуждение и заключения**

Проведённое исследование подтвердило актуальность аксиологического подхода в лингвистике как одного из ключевых направлений современного гуманитарного знания. Язык, будучи не только сред-

ством коммуникации, но и инструментом выражения и трансляции социокультурных ценностей, отражает структуру мировоззрения общества и способствует формированию общественного сознания. В рамках исследования нами были выявлены основные теоретические и методологические основания аксиолингвистики, опирающиеся на философские концепции, а также на лингвистические и междисциплинарные разработки.

Анализ языкового материала продемонстрировал наличие устойчивых аксиологических маркеров на лексическом, синтаксическом, дискурсивном уровнях. В частности, было показано, что ценностные установки общества находят выражение в оценочной лексике, фразеологических оборотах, риторических приёмах и грамматических структурах, выполняющих нормативную и идеологическую функции. Аксиологическая составляющая языка проявляется не только в отдельных языковых единицах, но и в структурировании целых дискурсов, особенно в медиа, политике и литературе. Существенным оказалось и влияние культурного контекста, в рамках которого одни и те же языковые конструкции могут получать различную аксиологическую интерпретацию.

Методологическое многообразие – от формально-структурного анализа до герменевтического и дискурсивного подходов – обеспечило комплексность рассмотрения аксиологических аспектов языка. Такое сочетание позволило не только описать, но и интерпретировать функционирование ценностей в языке, выявить механизмы их трансляции, закрепления и трансформации. Применение элементов количественного анализа и визуализации смысловых связей расширило инструментарий аксиолингвистики, продемонстрировав возможности её использования в цифровую эпоху.

В качестве итогов можно выделить следующие ключевые положения:

Язык является активным механизмом формирования и распространения ценностных ориентаций.

Аксиологические смыслы присутствуют на всех уровнях языковой системы и наиболее ярко проявляются в условиях социальной поляризации и идеологической борьбы.

Историко-культурный контекст играет решающую роль в интерпретации ценностей, зашифрованных в языке.

Аксиологический анализ открывает перспективы для исследования национальной идентичности, культурной памяти, межкультурной коммуникации и формирования общественного мнения.

Таким образом, аксиология в лингвистике представляет собой не только теоретически значимую область, но и практически ориентированное направление, имеющее междисциплинарный потенциал. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются разработка цифровых методов аксиолингвистического анализа, изучение ценностных изменений в условиях глобализации, а также интеграция аксиологических подходов в образовательные и культурные практики. Системное осмысление роли языка как ценностной модели мира не только позволяет глубже понять функционирование человеческой

2 Fairclough N. Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. London : Longman. (1995). URL: [https://www.academia.edu/98578119/Critical\\_discourse\\_analysis\\_The\\_critical\\_study\\_of\\_language\\_Norman\\_Fairclough\\_London\\_Longman\\_1995\\_Pp\\_265](https://www.academia.edu/98578119/Critical_discourse_analysis_The_critical_study_of_language_Norman_Fairclough_London_Longman_1995_Pp_265) (дата обращения: 21.03.2025).

речи, но и содействует формированию толерантного и осознанного диалога между культурами.

#### Список источников

1. Ивин А. А. Аксиология : науч. изд. М. : Высш. шк., 2006. 389 с.

2. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / сост. Р. Г. Григорьева. М. : Академический проект, 2002. 544 с.

3. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Библихина. М. : Академический Проект, 2013. 447 с.

4. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М. : Художественная литература, 1972. 470 с.

5. Деррида Ж. О грамматологии / пер. с фр. и вступ. ст. Н. С. Автономовой. М. : Ad Marginem, 2000. 511 с.

6. Хомский Н. О природе и языке. С очерком: Секулярное священство и опасности, которые таит демократия / пер. с англ. П. В. Феденко. М. : URSS, 2005. 285.

7. Якобсон Р. О. Linguistics and poetics: cop. Cambridge (Mass.) : Massachusetts institute of technology, 1960. 28 с.

8. Фуко М. Слова и вещи: Археология гуманитарных наук / вступ. ст. Н. С. Автономовой. М. : Прогресс, 1977. 488 с.

9. Верещагин Е. М. Язык и культура. М. : Рус. яз., 1983. 269 с.

10. Гадамер Г. Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М. : Прогресс, 1988. 699 с.

11. Ricœur P. The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics. Northwestern University Press, 1974. 512 p. URL: <https://archive.org/details/conflictofinterp0000ricu> (дата обращения: 13.02.2025).

12. Аграшева О. Е. Основные способы речевого воздействия в англоязычной коммуникации // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 1 (61). С. 162–166.

13. Нерушева Т. В., Зайцева Н. Н. Устойчивые словесные комплексы в составе коммуникативно-функциональной теории единиц языковой системы // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С. 148–152.

#### References

1. Ivin A. A. Axiology: scientific edition. Moscow, Higher School, 2006. 389 p. (In Russ.)

2. Lotman Yu. M. Articles on the semiotics of culture and art / comp. by R. G. Grigorieva. Moscow, Academic Project, 2002. 544 p. (In Russ.)

3. Heidegger M. Being and time / trans. from German by V. V. Bibikhina. Moscow, Academic Project, 2013. 447 p. (In Russ.)

4. Bakhtin M. M. Problems of Dostoevsky's poetics. Moscow, Khudozhestvennaya literatura, 1972. 470 p. (In Russ.)

5. Derrida J. On grammatology / trans. from French and introductory article by N. S. Avtonomova. Moscow, Ad Marginem, 2000. 511 p. (In Russ.)

6. Chomsky N. On Nature and language. With essay: secular priesthood and the dangers of democracy / trans. from English by P. V. Fedenko. Moscow, URSS, 2005. 285 p. (In Russ.)

7. Jacobson R. O. Linguistics and poetics. Cam-

bridge, Massachusetts Institute of Technology, 1960. 28 p.

8. Foucault M. Words and things: Archaeology of the Humanities / introduction by N. S. Avtonomova. Moscow, Progress, 1977. 488 p. (In Russ.)

9. Vereshchagin E. M. Language and culture. Moscow, Russian Language, 1983. 269 p. (In Russ.)

10. Gadamer G. G. Truth and method: Foundations of philosophical hermeneutics / general. ed. and introduction article by B. N. Bessonov. Moscow, Progress, 1988. 699 p. (In Russ.)

11. Ricœur P. The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics. Northwestern University Press, 1974. 512 p. URL: <https://archive.org/details/conflictofinterp0000ricu> (accessed 13.02.2025).

12. Agrasheva O. E. The main ways of speech persuasion in English communication. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16:1(61): 162-166. (In Russ.)

13. Nerusheva T. V., Zaitseva N. N. Sustainable verbal complexes as a part of the communicative-functional theory of the units of the language system. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024;15: 3(59):148-152. (In Russ.)

#### Информация об авторах:

**Бетяев М. А.** – аспирант кафедры лингвистики и перевода.

**Ветошкин А. А.** – декан ф-та иностранных языков, доцент кафедры лингвистики и перевода, канд. филол. наук, доц.

#### Вклад авторов:

**Бетяев М. А.** – сбор данных; подготовка начального варианта текста; анализ эмпирических данных; сопоставительный анализ; анализ полученных результатов.

**Ветошкин А. А.** – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, критический анализ; доработка текста.

#### Information about the authors:

**Betyaev V. A.** – Postgraduate of the Department of Linguistics and Translation.

**Vetoshkin A. A.** – Dean of the Faculty of Foreign Languages, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

#### Contribution of the authors:

**Betyaev V. A.** – data collection; preparation of the initial version of the text; analysis of empirical data; comparative analysis; analysis of the results obtained.

**Vetoshkin A. A.** – theoretical analysis of literature on the research problem; critical analysis; final correction of the text.

*Статья поступила в редакцию 04.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.*

*The article was submitted 04.06.2025, approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.*

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81'13

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_154

### Язык как понятие и замысел

Татьяна Васильевна Нерушева<sup>1\*</sup>, Наталия Николаевна Зайцева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Орловский государственный аграрный университет имени Н. В. Парахина, Орел, Россия, nerushevat@rambler.ru\*, <http://orcid.org/0000-0002-5408-1374>

<sup>2</sup>Орловский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. В. Лукьянова, Орел, Россия, natasha5103469@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6705-4201>

**Аннотация.** Язык – это основа нашей общей реальности. Речь идет не просто об обмене информацией; это призма, через которую мы понимаем самих себя, наши сообщества и окружающий мир. Это архитектор нашей идентичности, носитель нашей культуры и фундамент, на котором мы строим отношения. От простейшего приветствия до сложнейшего философского спора язык дает нам возможность выразить свою внутреннюю жизнь. Передается ли он из уст в уста или запечатлевается на бумаге в письменной форме, он наводит мосты, разделяющие и соединяющие нас на разных континентах и в разных культурах. Исследование языка подразумевает понимание его сложностей, его функций в обществе, когнитивных механизмов, которые позволяют нам изучать и использовать его. Язык оказывает глубокое влияние на то, как мы воспринимаем и интерпретируем наше окружение. Независимо от того, кем мы являемся, опытным экспертом, прилежным учеником или просто человеком, заинтригованным силой слов, более глубокое понимание языка открывает бесценные перспективы для понимания того, что значит быть человеком.

**Ключевые слова:** язык как система, ментализм, лингвистическая компетентность, когнитивный психологический механизм

**Для цитирования:** Нерушева Т. В., Зайцева Н. Н. Язык как понятие и замысел // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 154–158. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_154](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_154).

## LINGUISTICS

Original article

### Language as a concept and a notion

Tatiana V. Nerusheva<sup>1\*</sup>, Natalya N. Zaytseva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Orel State Agrarian University named after N. V. Parakhin, nerushevat@rambler.ru\*, <http://orcid.org/0000-0002-5408-1374>

<sup>2</sup>Lukyanov Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia, natasha5103469@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6705-4201>

**Abstract.** Language is the basis of our common reality. It concerns not just sharing information; it is a lens through which we understand ourselves, our communities, and the world around us. It is the architect of our identity, the bearer of our culture, and the foundation on which we build relationships. From the simplest greeting to the most complex philosophical argument, language gives us the opportunity to express our inner life. Whether it is transmitted by word of mouth or captured on paper in writing, it builds bridges that divide and connect us on different continents and in different cultures. The study of language implies an understanding of its complexities, its functions in society, and the cognitive mechanisms that allow us to study and use it. Language has a profound effect on how we perceive and interpret our environment. Regardless of who we are, an experienced expert, a diligent student, or just someone intrigued by the power of words, a deeper understanding of language opens up invaluable perspectives on what it means to be human.

**Keywords:** language as a system, mentalism, linguistic competence, cognitive psychological mechanism

**For citation:** Nerusheva T. V., Zaytseva N. N. Language as a concept and a notion. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):154-158. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_154](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_154).

## Введение

Определение языка, как отметил британский культурный критик Р. Уильямс<sup>1</sup>, является «неизменно, в неявной или явной форме, определением человека в мире». Этот происходит потому, что язык пронизывает и создает все аспекты человеческого опыта, а также отражает образы этого опыта. Без него почти невозможно представить человеческую жизнь. И мы редко об этом задумываемся. Мы не обращаем внимания на повсеместное присутствие языка в нас и вокруг нас так же, как рыба не помнит воды, в которую она погружена. Даже те, кто систематически изучает язык, до конца не разобрались, что это такое. К примеру, после блестящего синтеза как западных, так и не западных представлений о языке, развивавшихся сквозь века, ведущий французский лингвист и психоаналитик Д. Кристева заканчивает свою познавательную книгу о языке сбивающей с толку фразой: «объект, который до сих пор неизвестен, – язык»<sup>2</sup>. Не углубляясь в этот все еще неизвестный объект, рассмотрим, как лингвисты-теоретики пытались расшифровать фундаментальные концепции языка и как прикладные лингвисты пытались превратить некоторые из этих теоретических концепций в применимые педагогические правила.

## Обзор литературы

В начале XX в. лингвистика преобразилась, обретая статус полноценной науки. Ключевую роль в этом сыграл Ф. де Соссюр [1], который придал ей системный характер. Первым шагом стало четкое определение объекта изучения. Ф. де Соссюр разделил лингвистику на внешнюю и внутреннюю. Внешняя рассматривала язык в контексте культуры, общества, географии, этнологии и истории. Внутренняя сосредоточилась на языке как на самодостаточной системе. Это стало переломным моментом в науке, поскольку ранее, в классической филологии, язык рассматривался лишь как инструмент, а не как самостоятельный предмет исследования.

Язык – это не просто средство коммуникации. Он отражает личность говорящего и как социальное явление может нести в себе черты целых народов.

Системная лингвистика подходит к языку как к научно объяснимому феномену, стремясь выявить закономерности и подтвердить гипотезы эмпирическим путем. Важный вклад в ее развитие внесли копенгагенская школа (представленная Луи Ельмслевом [2]), американская (с Леонардом Блумфилдом<sup>3</sup> во главе) и пражская школа лингвистического структурализма, одним из ярких представителей которой был Роман Jakobson [3]. Все эти школы, развивая идеи Ф. де Соссюра, внесли свой вклад в формирование современного понимания языка как системы.

1 Williams R. Keywords: A vocabulary of culture and society. URL: [https://urbanpolicy.net/wp-content/uploads/2015/06/Williams\\_19831976\\_Keywords.pdf](https://urbanpolicy.net/wp-content/uploads/2015/06/Williams_19831976_Keywords.pdf) (дата обращения: 02.06.2025).

2 Kristeva J. Language the unknown. New York: Columbia University. URL: <https://www.researchgate.net/publication/242086730> (дата обращения: 15.06.2025).

3 Bloomfield L. Introduction to the study of language. URL: <https://archive.org/details/introductiontost00bloo/page/n11/mode/2up> (дата обращения: 02.06.2025).

## Материалы и методы

Материалом исследования послужили научные работы, посвященные теории языка и методам его изучения. В ходе работы применялись методы индуктивного и дедуктивного анализа, интерпретации, сравнительно-сопоставительный анализ.

## Результаты исследования

Несмотря на вечные дебаты о том, что представляет собой язык, как для ограниченной цели понимания его значимости, так и для изучения и преподавания языка, считаем важным рассматривать язык с трех широких концептуальных точек зрения: язык как система, язык как дискурс [4; 5] и язык как идеология.

Мы все знаем, что человеческий язык является хорошо организованным и хорошо продуманным инструментом. Иными словами, все основные компоненты языка работают последовательно и систематически. Они, конечно, не случайная коллекция разрозненных единиц. С одной стороны, изучение языка – это в основном изучение его систем и подсистем. Рассматривая язык как систему, мы просто признаем, что каждая его единица, от одного звука до сложного слова и большого текста – устного или письменного, имеет свой собственный характер и каждая из них каким-то принципиальным образом разграничена и зависит от сопутствующих ей единиц.

Как мы узнаем из любого вводного учебника по лингвистике, центральное ядро языка как системы состоит из фонологической структуры, которая имеет дело с шаблонами звука, семантической структуры, которая имеет дело со значением слов, и синтаксической структуры, которая имеет дело с правилами грамматики. Например, на фонологическом уровне, что касается английского языка, твердые согласные отличаются друг от друга в соответствии с их местом в артикуляции (билабиальный, альвеолярный, велярный) и их способом артикуляции (глухие, звонкие), как показано в таблице 1.

Таблица 1

Согласные	билабиальные	альвеолярный	велярный
Глухие	[p]	[t]	[k]
Звонкие	[b]	[d]	[g]

Эти минимальные звуки имеют контрастирующее значение в том смысле, что замена одного звука на другой сделает другое слово, как в *pit* «яма» – *bit* «кусочек», или *ten* «десять» – *den* «берлога» и т. д.

Понимание звуковой системы языка влечет за собой понимание того, какие звуки могут появляться в начале слова, в конце слова или какие звуки будут следовать друг за другом. Это также влечет за собой понимание того, как определенные звуковые последовательности означают определенные значения. В вышеупомянутом примере пользователь английского языка знает, что *ten* и *den* – это два разных слова с двумя разными значениями. Из семантики мы узнаем, что каждая морфема, которая представляет собой набор фонем, расположенных определенным образом, выражает различное значе-

ние и что есть свободные морфемы, которые могут возникать независимо от других (как в *den, dance*), или связанные морфемы, такие как множественное число или прошедшее время *-ed*, которые прикреплены к свободной морфеме (как в *dens, danced*) [5].

Различные слова объединяются для формирования предложения в рамках управляемой правилом грамматической системы. Предложение *The baby is sleeping peacefully* «Малыш мирно спит» грамматично только из-за того, как слова были связаны вместе. Изменение последовательности, такое как *Sleeping is the peacefully baby*, сделает предложение неверным с грамматической точки зрения. И наоборот, предложения, которые могут иметь грамматически хорошо сформированную последовательность (как в примере *Colorless green ideas sleep furiously* «Бесцветные зеленые идеи яростно спят») могут вообще не иметь никакого смысла. Эти примеры показывают, в частности, что «существительные, глаголы и прилагательные не просто сцеплены от конца к концу в одной длинной цепи, есть какой-то всеобъемлющий план или план предложения, который помещает каждое слово в конкретную позицию»<sup>4</sup>.

Язык как система позволяет пользователю языка комбинировать фонемы для формирования слов, слова для формирования фраз, фразы для формирования предложений и предложения для формирования устных или письменных текстов – каждая единица следует своим собственным правилам, а также правилам комбинирования. Решающее значение для понимания языка имеет идея систематичности. Язык как система, однако, намного сложнее, чем описание, которое до сих пор может заставить нас поверить. Истинное понимание сложности языка требует надежного метода анализа. Именно Н. Хомский больше, чем кто-либо другой в современную эпоху, убедительно продемонстрировал, что язык как система поддается научному анализу, и при этом он повысил нашу способность иметь дело с языком как системой до более высокого уровня сложности.

Н. Хомский<sup>5</sup> начал с указания на некоторые фундаментальные факты о языке как системе. Прежде всего, все взрослые носители языка способны высказывать и понимать множество предложений, которые они никогда не говорили и не слышали. Другими словами, с помощью конечного числа грамматических правил может быть получено бесконечное число предложений. Во-вторых, что касается овладения первым языком ребенка, есть то, что Н. Хомский называет «бедностью стимулов», то есть языковой материал, который предлагается ребенку, является как количественно, так и качественно бедным, но все же ребенок способен производить

за короткий период времени языковой материал, который чрезвычайно богат. Стимул (т. е. языковые данные), доступный ребенку, обеднен в том смысле, что он имеет только ограниченный набор предложений среди всех возможных предложений на языке, и большое количество грамматических типов также остаются непредставленными во всем своем разнообразии. Кроме того, язык родителей может быть не лучшим образцом для детей, потому что он полон запинок, фальстартов, фрагментов предложений и даже грамматических отклонений. Но тем не менее все дети, за исключением тех, у кого могут быть неврологические или биологические дефекты, быстро овладевают языком и, что более важно, без какого-либо формального обучения.

Мысли Н. Хомского об этих и других «логических проблемах усвоения языка» основаны, по сути, на ментализме. Он утверждает, что большая часть человеческого поведения биологически предопределена и языковое поведение не является исключением. Позиционируя понятие «врожденности», Н. Хомский утверждает, что люди в силу своей характерной генетической структуры рождаются с «врожденной способностью», т. е. с «начальным состоянием» «языкового факультета», в котором предопределены общие свойства языка как системы. Используя ее, дети могут отточить и развить сложную грамматическую систему из речи своих родителей. Система, с которой рождается ребенок, является общей для грамматик всех человеческих языков, поэтому Н. Хомский называет её «универсальной грамматикой».

Универсальная грамматика – это набор абстрактных понятий, регулирующих грамматическую структуру всех языков, которые генетически закодированы в мозге человека. Он содержит принципы и параметры. Считается, что способ работы заключается в том, что дети, используя бессознательное знание универсальной грамматики, будут знать основные универсальные принципы языка; например, языки обычно имеют существительные, местоимения и глаголы. Они также будут знать свои параметры; например, в некоторых языках глаголы могут быть помещены в конце предложения или в некоторых языках местоимения могут быть опущены, если они находятся в позиции подлежащего, и так далее. Таким образом, на основе конкретного языка дети определяют, конечно, неосознанно, допускает ли их родной язык (L1) удаление местоимений (как в случае испанского языка) или нет (как в случае английского языка). Такое неосознанное знание помогает детям в конечном итоге «генерировать» или создавать все и только грамматические соответствия в своем L1.

Абстрактная генерирующая система грамматики, предложенная Н. Хомским (которую он часто обновлял), на самом деле является теорией лингвистической компетентности. Он проводит «фундаментальное различие между компетентностью (знание говорящим/слушающим своего языка) и результативностью (фактическое использование языка в конкретных ситуациях)», и он заинтересован только открытием ментальной реальности (то

4 Review of Steven Pinker's «The Language Instinct». URL: <https://serendipstudio.org/exchange/sasha/review-steven-pinkers-language-instinct> (дата обращения: 15.06.2025).

5 Chomsky N. Review of B. F. Skinner, Verbal Behavior. Language. URL: <https://www.ugr.es/~fmanjon/A%20Review%20of%20B%20%20F%20%20Skinner%27s%20Verbal%20Behavior%20by%20Noam%20Chomsky.pdf> (дата обращения: 25.05.2025); Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. URL: [https://shotam.github.io/LING611\\_papers/Chomsky\\_1965.pdf](https://shotam.github.io/LING611_papers/Chomsky_1965.pdf) (дата обращения: 25.05.2025).

есть компетентности), лежащей в основе реального поведения (т. е. результативности) говорящего / слушающего. Ученый ясно подчеркивает в своей лингвистической теории: «...это в первую очередь касается идеального говорящего/слушающего, в полностью однородной речи, который прекрасно знает свой язык и на него не влияют такие грамматически неактуальные условия, как ограничения памяти, отвлечения, смещения внимания и интереса, а также ошибки (случайные или символические) в применении своего знания языка в реальном исполнении»<sup>6</sup>. Ясно, что говорящий / слушающий, по мнению Н. Хомского, говорит об искусственно построенном идеализированном человеке, который не является действительным пользователем языка.

Как указывает Д. Лайонс, для Н. Хомского «лингвистическая компетентность – это скорее молчаливое, чем осознанное или даже когнитивно доступное знание говорящим / слушающим языковой системы»<sup>7</sup>.

Теория языковой компетентности Н. Хомского на самом деле является теорией грамматической компетентности. Следует, однако, помнить, что его термин, лингвистическая компетентность, предполагает знание подсистем – фонологической, синтаксической, семантической. Вот почему бессознательное владение этой абстрактной лингвистической компетенцией помогает носителям языка отличать хорошо сформированные предложения от неправильно составленных последовательностей слов, а также хорошо сформированные предложения, которые имеют смысл, от тех, которые этого не делают. Носители английского языка, например, могут определить двусмысленность в таком предложении, как *Visiting mother-in-law can be boring* «Посещение свекрови может быть скучным занятием», потому что у данного предложения может быть две трактовки и дело здесь будет зависеть не от вашего перевода, а от контекста. И тем не менее важным фактом в подобных ситуациях является то, что необходимо доносить свою мысль точно, без применения двойственности в интерпретации.

Структуралистские методы классификации, по-видимому, не в состоянии учесть все связи внутри предложений или отношения, которые различные предложения имеют друг к другу. В частности, речь идет о предложениях типа *John is easy to please* «Джону легко угодить» и *John is eager to please* «Джон стремится угодить».

Что является отправной точкой в этих структурно идентичных парах?

Эти предложения выглядят так, как будто у них абсолютно одинаковая грамматическая структура. Каждое из них представляет собой последовательность: существительное – связка – прилагательное – инфинитив глагола. Но, несмотря на это внешнее сходство, грамматика у них совершенно разная. В первом предложении, хотя это и не очевидно из по-

верхностного порядка слов, «Джон» функционирует как прямое дополнение к глаголу «угодить». Это предложение означает: *кому-то легко угодить Джону*. Принимая во внимание, что во втором предложении «Джон» выступает в качестве подлежащего, это предложение означает, что *Джон стремится угодить кому-то*. То, что это различие в синтаксисе предложений, ясно видно из того факта, что английский язык позволяет нам образовать именную фразу «стремление Джона угодить» из второго предложения, но не «легкость Джона угодить» из первого. Не существует простого или естественного способа объяснить эти факты в рамках структуралистских предположений.

Другими словами, лингвистическая компетентность влечет за собой семантический компонент, который указывает на внутреннее значение предложений. Это внутреннее значение является семантическим значением, и его не следует путать с прагматическим значением, которое учитывает фактическое использование языка, то есть способность говорящего использовать высказывания, которые считаются подходящими в конкретной коммуникативной ситуации. Как уточняет Н. Хомский, понятие компетентности не включает фактического использования языка: «Термин «компетентность» вошел в специальную литературу в попытке избежать множества проблем, связанных со «знаниями», но он вводит в заблуждение, поскольку предполагает «способность» – ассоциацию, которую я хотел бы разорвать»<sup>8</sup>.

#### Обсуждение и заключения

Не принимая во внимание прагматический аспект использования языка при формулировании своей теории лингвистической компетентности, Н. Хомский никоим образом не отвергает ее важность. Для целей «исследования и разъяснения» он считает уместным «отличать» грамматическую компетентность «от» прагматической компетентности, «ограничивая первое знанием формы и смысла, а второе – знанием условий и способа надлежащего использования». Другими словами, ученый заинтересован в том, чтобы рассматривать человеческий язык как когнитивный психологический механизм, а не как коммуникативный инструмент социального взаимодействия. Те, кто относятся к языку как к средству общения, считают крайне необходимым выйти за рамки языка как системы и серьезно рассматривать его природу как дискурса.

#### Список источников

1. Соссюр де Ф. Курс общей лингвистики / перевод А. М. Сухотина ; под ред. Р. О. Шор. М. : Юрайт, 2020. 303 с.
2. Шарафутдинова Н. С. Теория и история лингвистической науки : учебник. Ульяновск : УлГТУ, 2012. 346 с. URL: <https://lib.ulstu.ru/venec/disk/2012/Warafutdinova1.pdf> (дата обращения: 02.06.2025).
3. Якобсон Р. Тексты, документы, исследования. М. : РГГУ, 1999. 920 с.
4. Нерушева Т. В., Зайцева Н. Н. Устойчи-

6 Chomsky N. Rules and representations. Commentary. URL: <https://davidrosenthal.org/DR-on-Chomsky-RR-BBS.pdf> (дата обращения: 25.05.2025).

7 Lyons J. On competence and performance and related notions. URL: <https://www.academia.edu/57439026/> (дата обращения: 02.06.2025).

8 Chomsky N. Rules and representations. Commentary. URL: <https://davidrosenthal.org/DR-on-Chomsky-RR-BBS.pdf> (дата обращения: 25.05.2025)

вые словесные комплексы в составе коммуникативно-функциональной теории единиц языковой системы // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С. 148–152. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2024\\_15\\_03\\_148](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_148).

5. Нерушева Т. В., Зайцева Н. Н. Язык и дискурс // Наука. Образование. Профессия : материалы IV Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием, Башкирский ГАУ, г. Уфа, 11.03.2025. Уфа, 2025. С. 62–67.

### References

1. Saussure de F. General linguistics course / transl. by A. M. Sukhotin; ed. by R. O. Shor. Moscow, Urait, 2020. 303 p. (In Russ.)

2. Sharafutdinova N. S. Theory and history of linguistic science: textbook. Ulyanovsk, Ulyanovsk State Technical University, 2012. 346 p. URL: <https://lib.ulstu.ru/venec/disk/2012/Warafutdinova1.pdf> (In Russ.) (accessed 02.06.2025).

3. Jakobson R. Texts, documents, research. Moscow, Russian State University for the Humanities, 1999. 920 p. (In Russ.)

4. Nerusheva T. V., Zaytseva N. N. Sustainable verbal complexes as a part of the communicative-functional theory of the units of the language system. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):148-152. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2024\\_15\\_03\\_148](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_148). (In Russ.)

5. Nerusheva T. V., Zaitseva N. N. Language and discourse. *Nauka. Obrazovanie. Professiya* = Science. Education. Profession: proceedings of the 4th All-Russian scientific and methodological conference with international participation, Bashkir State Agrarian University, Ufa, 11.03.2025. Ufa, 2025. Pp. 62-67. (In Russ.)

### Информация об авторах:

**Нерушева Т. В.** – доцент кафедры иностранных языков, канд. филол. наук, доц.

**Зайцева Н. Н.** – ст. преподаватель кафедры иностранных и русского языков.

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### Information about the authors:

**Nerusheva T. V.** – Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Ph.D. (Philology), Doc.

**Zaytseva N. N.** – Senior Lecturer of the Department of Foreign and Russian Languages.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 04.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.*

*The article was submitted 04.06.2025, approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.*

## LINGUISTICS

Original article

УДК 81(045)

doi: 10.51609/2079-3499\_2025\_16\_03\_159

### Word-formation innovations as a tool for recreating occasional words in audiovisual translation

**Anna V. Vinokurova**

National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia, vinokurova.anka2017@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4084-5800>

**Abstract.** The article deals with the role of word-formation innovations in the process of recreating occasional words in audiovisual translation. The study aims to analyze strategies for conveying original neologisms and their adaptation in Russian and Spanish, considering their cultural and linguistic specificities and communicative functions within the context of a literary text. The article investigates examples of occasional words, such as “Summerween”, “man-fish”, “minotaur”, and “Gobblewonker”, focusing on the use of productive word-formation models in their translation. The methodological basis is a comparative linguistic analysis of translation techniques, revealing the influence of extra- and intralinguistic factors on the formation of new lexical units. The research demonstrates that word-formation innovations ensure the preservation of expressiveness, semantic integrity, and functional adequacy of occasional words in translation, facilitating their successful integration into the target language system and proper perception by the target audience. The practical significance of the work lies in expanding the theoretical understanding of the mechanisms for creating and conveying neologisms in audiovisual translation, which is crucial for improving translation quality and adapting culturally specific elements.

**Keywords:** audiovisual translation, occasional words, neologisms, translation techniques, composition, word-formation innovations

**Acknowledgements:** the author would like to thank Associate Professor of the Department of Speech Theory and Translation S. V. Chertousova for valuable advice in the preparation of the article.

**For citation:** Vinokurova A. V. Word-formation innovations as a tool for recreating occasional words in audiovisual translation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = *The Humanities and Education*. 2025; 16(3-63):159-163. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_159](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_159).

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

### Словообразовательные новации как инструмент реконструкции окказионализмов в аудиовизуальном переводе

**Винокурова Анна Владимировна**

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва, Саранск, Россия, vinokurova.anka2017@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4084-5800>

**Аннотация.** В статье рассматривается роль словообразовательных новаций в процессе воссоздания окказионализмов в аудиовизуальном переводе. Целью исследования является анализ стратегий передачи авторских неологизмов и их адаптации в русском и испанском языках с учетом их культурно-языковых особенностей и коммуникативных функций в пространстве художественного текста. В работе изучены примеры окказионализмов, таких как «Summerween», «man-fish», «manotaur», «Gobblewonker», с точки зрения использования продуктивных моделей словообразования при их переводе. Методологической основой послужил сравнительный лингвистический анализ переводческих приемов, выявляющий влияние экстра- и интралингвистических факторов на формирование новых лексических единиц. В результате исследования показано, что словообразовательные новации обеспечивают сохранение экспрессивности, семантической целостности и функциональной адекватности окказионализмов в переводе, способствуя их успешной интеграции в языковую систему и правильному восприятию целевой аудиторией. Практическая значимость работы заключается в расширении теоретических представлений о механизмах создания и передачи неологизмов в аудиовизуальном переводе, что важно для повышения качества перевода и адаптации культурно специфических элементов.

**Ключевые слова:** аудиовизуальный перевод, окказионализмы, неологизмы, приемы перевода, словосложение, словообразовательные новации

**Благодарности:** автор выражает благодарность доценту кафедры теории речи и перевода С. В. Чертоусовой за полезные рекомендации в подготовке материалов статьи.

**Для цитирования:** Винокурова А. В. Словообразовательные новации как инструмент реконструкции окказионализмов в аудиовизуальном переводе // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 159–163. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2025\\_16\\_03\\_159](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_159).

### Introduction

In a rapidly changing world, audiovisual translation has established itself as a key mechanism for facilitating intercultural communication and access to the global information space. Films, series, cartoons, and video games are all products that cross linguistic and cultural boundaries thanks to the skills of translators who adapt original content for a broad foreign-language audience. This type of translation is not merely a transfer of textual meaning from one language to another but a complex process of adaptation for perception, encompassing image, sound, and cultural context. Consequently, research in the field of audiovisual translation is becoming increasingly relevant, as it allows for the development of more effective translation methods and strategies that contribute to improving the quality and adequacy of the transmitted content.

A particular challenge in audiovisual translation is the conveyance of occasional words – words created by writers, screenwriters, and other creative individuals to imbue the text with greater expressiveness, achieve a comedic effect, reflect a specific worldview of a character or an author, or to denote phenomena that lack established names in the language. These lexical units typically lack direct equivalents in the target language and pose a significant challenge for the translator, requiring not only a deep knowledge of languages and cultures but also creativity and linguistic intuition [1]. An unsuccessful or inaccurate translation of an occasional word can lead to the loss of an important stylistic nuance of the text, a distortion of a character's personality, or even the complete destruction of the original meaning. Among the most effective tools used to recreate occasional words in translation, word-formation innovations hold a prominent position.

### Literature Review

Word-formation innovations play a crucial role in the translation of occasional words, as these words possess a unique status: they are individually authored formations arising in specific speech situations and not integrated into the system of common language use. As N. G. Babenko notes, this linguistic unit is “non-standard, not corresponding to common usage, characterized by individual style, and conditioned by the specific context of use” [2, p. 2]. The creation of occasional word involves the original combination of a root and affixes within a word, thereby creating a new, unique meaning dictated by the author's intentions. K. N. Bulatbaeva, G. K. Sarsikeeva, K. B. Aytzhanov emphasize that “...the inner form of an occasional word is designed for a certain experience of native speakers, who, upon perceiving this new formation, relate the meanings of its components, give an internal evaluation to the author for the ingenuity in conveying the entire situation in a single word, and decipher the speaker's idea” [3, p. 11]. Therefore, such words fulfill not only

a nominative function, designating new phenomena or objects, but also serve as a means of expressing a personal, emotional attitude towards reality.

Due to the dynamic development of the modern world, word-formation neologisms, initially emerging as occasional, non-standard means for denoting new objects, phenomena, and concepts in the changing reality, demonstrate a tendency to rapidly acquire widespread use in various language systems. The high degree of relevance of the new concepts they nominate determines their ability to significantly impact the functioning and productivity of specific word-formation types and models, stimulating their development and adaptation to the evolving needs of communication [4]. This process is clearly observable in the context of cross-linguistic communication, particularly in the process of translation, where the need for adequate conveyance of new realities and concepts serves as a catalyst for the application of word-formation innovations [5].

### Materials and Methods

The American animated television series “Gravity Falls” was selected as the material for this study. The series premiered in the United States of America on the Disney Channel and Disney XD between 2012 and 2016. The localization and broadcast of the animated series in Russia was carried out in 2013<sup>1</sup>. Among the translations of this series into different languages, there are two dubbed versions in Spanish: one for viewers in Spain (so-called “neutral Spanish” – español neutro) and one for Latin America (español latino). Translational multiplicity is typical for Spanish as a pluricentric language with several national variants and has become the norm in the modern film industry [6]. In Latin American countries, the series was broadcast under the title “Gravity Falls: Un Verano De Misterios” starting in 2012, while in Spain it was released in 2013 under the original title “Gravity Falls”. Within the framework of this work, an analysis of the translation of occasional units in the Russian and Spanish (español latino) versions of the series will be carried out in order to identify translation techniques used for adapting content to different cultural contexts and linguistic norms.

### Results

A significant number of occasional words were found in many episodes of the animated series “Gravity Falls”, created by the authors to convey the unique atmosphere and humor of the cartoon. For example, we identified various approaches to conveying the occasional words “Summerween”, “man-fish”, “minotaur”, “Gobblewonker”, and the phrase “chair stealing jerk” in Russian and Spanish. Such lexical innovation factors as extralinguistic (related to economic, socio-political, cultural, and ideological changes in societies) and intralinguistic (due to tendencies towards internationalization and language

<sup>1</sup> Сериал «Гравити Фолз». 1, 2 сезоны на русском языке. URL: <https://gravity-fols.ru/> (дата обращения: 16.03.2025).

democratization) were determined.

The occasionalism “Summerween” arose due to the fact that Halloween, characteristic of American culture, is transposed to the summer period in the animated series, when children dressed in costumes travel from house to house collecting sweets. In Russian, it is translated using calquing as “Летоуин”, which, in our opinion, allowed for the preservation of both structural and semantic similarity to the original. In contrast, the adaptation into Spanish as “Súper Halloween” demonstrates a departure from morpheme-for-morpheme translation of the occasional form, using the established geortonym “Halloween” and the prefix “Súper”, widely used in contemporary Spanish to express the superlative degree of adjectives and combined with many nouns in colloquial speech. The combination “Súper Halloween” evokes associations with modern forms of mass culture, where the prefix “super-” is often associated with something fashionable, youthful, and energetic. This adds emotional coloring to the holiday, making it more appealing and understandable to the Spanish-speaking audience, especially young people. The translator seeks to convey the implicit meaning and connotations of “Summerween” rather than creating a complete structural equivalent – a holiday name that retains traditional elements of Halloween but differs in its timing. Thus, the choice of translation strategy in the Spanish version is oriented towards achieving dynamic equivalence, ensuring functional adequacy and the text’s perceptibility by the target audience, even at the cost of partially losing the unique occasional form of the source term. In the Russian version, priority is given to calquing, which highlights the differences in translation approaches depending on linguistic and cultural specificities.

Another occasionalism created for the animated series is the noun “man-fish”, referring to a merman who constantly resides in water and behaves like a marine creature. Its conveyance into Spanish and Russian is achieved through compounding, following the pattern “noun + noun” – “hombre pez” and “мужик-рыба”, demonstrating the translators’ application of a universal linguistic mechanism for adapting neologisms. Compounding, as a productive method of word formation, involves the combination of two (or more) morphemes, each possessing a certain degree of lexical independence, into a single lexical unit. The resulting lexeme, despite its morphological transparency (the clear derivability of meaning from its constituent parts), acquires the status of an independent unit in the lexical system, characterized by a certain semantic integrity and grammatical features [7]. The use of compounding in this context ensures the preservation not only of the meaning of the source occasionalism but also of its conceptual structure, reflecting the combination of human and fish characteristics. At the same time, the stylistic coloring and connotations associated with the morphemes chosen in Russian (“мужик” instead of “мужчина”), can introduce nuances into the perception of the translated occasionalism. For example, the Russian word “мужик” is often associated with a simple, down-to-earth, sometimes even rough or rural image of a man which gives the occasionalism a touch of colloquialism

and informality. Whereas the more formal “мужчина” would be neutral and devoid of such connotations.

Similarly to the adaptation of the occasional word “man-fish”, the translation of “minotaur” into Spanish as “hombretaur” and into Russian as “мужикотавр” is also realized through compounding. This fact demonstrates the widespread use of this method of word formation as an effective translation technique when conveying original neologisms, especially those formed on the basis of conceptual compression. In the case of “minotaur”, there is a fusion of the concepts “human” and “mythical creature (taur)”, forming a hybrid concept that requires lexical expression reflecting this synthesis. As in the previous example, Spanish and Russian resort to combining two morphemes representing their constituent concepts (“hombre” and “tauro”, “мужик” and “тавр”).

The conveyance of the occasional word “Gobblewonker” into Spanish through calquing illustrates the application of a formal equivalence strategy, where priority is given to preserving the graphic and phonetic structure of the source neologism [8]. This approach is conditioned by a number of linguo-cultural factors. Firstly, the occasional word “Gobblewonker” represents a product of the author’s word creation, accumulating semantics formed through compounding (“gobble” – to devour greedily + “wonker” – an idiot). Secondly, in children’s and fantasy literature, preserving the original names of fictional creatures contributes to maintaining the authenticity of the text and creates a sense of “otherness” for the reader. Unlike Spanish, in the Russian translation, “Gobblewonker” is replaced by the occasional noun “живогрыз”. Although this translation loses the original sound form, it successfully conveys the basic meaning of the name, focusing on the voracity and indiscriminateness of the creature. “Живогрыз” is a compound noun formed from the short adjective “жив” – “live” and the verb “грызть” – “to gnaw”, creating a similar image of a creature actively devouring the surrounding world.

The phrase “chair stealing jerk” was rendered in Russian as “воришка чужих шезлонгов” – “thief of other people’s deckchairs”, which demonstrates a strategy of achieving semantic and stylistic equivalence aimed at conveying both the meaning and emotional coloring of the source expression. The noun “jerk” is a pejorative term for an unpleasant, irritating person; it carries a connotation of contempt, condemnation, and annoyance<sup>2</sup>. Combined with the descriptor “chair stealing”, it creates an image of someone who not only breaks the rules but also evokes negative emotions in those around them through their behavior. The Russian variant also preserves the negative emotional coloring but makes it slightly less harsh. The word “воришка” – “thief” is a diminutive form of the noun “вор” – “thief”, which, on the one hand, indicates the person’s negative behavior (theft), but, on the other hand, softens the condemnation, adding a touch of irony or mockery.

In contrast, the adaptation of the occasional word into Spanish represents a different approach,

<sup>2</sup> Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/jerk> (дата обращения: 16.03.2025).

based on morphological compression and the creation of a new lexeme. The noun “Robasillas”, formed by combining roots according to the “verb + noun” pattern (robar – to steal, sillas – chairs), is a typical example of compounding in Spanish, as the word “pasatiempo” (pasar + tiempo) – hobby, pastime. This morphological structure allows for the concise and expressive conveyance of a complex concept. The occasional noun “robassillas” not only conveys the basic meaning of the original lexeme (“one who steals chairs”) but also acquires an additional connotation, amplifying the negative attitude towards the described person.

#### Обсуждение и заключения

Based on the results of the conducted research, the following conclusions were formulated:

1. In conveying occasional words in Russian and Spanish, translators employ various methods conditioned by both internal linguistic features and extralinguistic factors. Russian frequently utilizes calquing, which allows for the preservation of structural and semantic similarity to the original, as seen in the example of “Летоуин” for “Summerween”. In the Spanish version, conversely, a tendency towards adaptation and dynamic equivalence is observed, manifesting in the creation of lexemes with emotional coloring, such as “Súper Halloween”.

2. Modern languages, including Russian and Spanish, actively use productive word-formation models to create new words, including occasional words. In the analyzed material, compounding was used to convey them (“man-fish” – “мужик-рыба” and “hombre pez”, “minotaur” – “мужикотавр” and “hombretaur”). This demonstrates the productivity of this model for adapting authorial neologisms, allowing for the preservation of the conceptual structure and expressiveness of the source lexemes.

3. The choice of translation strategy is largely determined by the socio-cultural characteristics of the target languages. For example, the use of the noun “мужик” in the Russian version instead of the more neutral “мужчина” introduces additional connotations into the audiovisual text that are closely linked to existing stereotypes and the nature of colloquial speech in the Russian linguoculture.

In conclusion, the conducted research has shown that word-formation innovations are not only a tool for conveying new concepts but also a crucial mechanism of linguistic creativity, ensuring the expressiveness, adaptability, and development of the lexical system of a specific language [10]. Their role in the translation of occasional words lies in the creation of vivid, functional, and culturally relevant equivalents capable of effectively conveying the author’s intent and exerting a similar communicative impact on the target audience. The differences in translation techniques reflect not only linguistic but also cultural priorities of a society, which underscores the importance of a comprehensive approach to the analysis and translation of neologisms and occasional units in texts of various types of discourse.

#### Список источников

1. Винокурова А. В. Способы актуализации прагматического потенциала окказионализмов при переводе художественного дискурса // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2024. № 11 (115). URL: <https://scipress.ru/philology/articles/sposoby-aktualizatsii-pragmaticheskogo-potentsiala-okkazionalizmov-pri-perevode-khudozhestvennogo-diskursa.html> (дата обращения: 30.11.2024).

2. Бабенко Н. Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ : учебное пособие. Калининград : Калинингр. гос. ун-т, 1997. 84 с.

3. Булатбаева К. Н., Сарсикеева Г. К., Айтжанов К. Б. Окказиональное в современном языке: новые аспекты анализа // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2020. № 1 (106). С. 10–16.

4. Янович Е. И. Словообразовательные новации современной русской речи в свете исторических тенденций развития русского языка (на материале текстов СМИ) // Весник БДУ. Серія 4. Філологія. Журналістика. Педагогіка. 2009. № 2. С. 36–41.

5. Славгородская Т. А. Особенности словообразовательных новаций в современной разговорной речи // Культурная жизнь Юга России. 2011. № 3. С. 90–91.

6. Чертоусова С. В. Перевод аудиовизуального текста в аспекте межвариантной вариативности (на материале мультфильма «Смолфут» на английском и испанском языках) // LI Огарёвские чтения : материалы науч. конф. : в 3 ч. Ч. 3 / отв. за вып. А. М. Давыдкин. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та. 2023. С. 346–353.

7. Падучева Е. В. Динамические модели в семантике лексики. М. : Языки славянской культуры, 2004. 608 с.

8. Найда Ю. А. К науке переводить. Принципы соответствий // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М. : Междунар. отн., 1978. С. 91–137.

9. Жданова Е. А., Рацибурская Л. В. Лексико-словообразовательные новации в русскоязычной интернет-коммуникации: продуктивные словообразовательные модели // Русистика. 2024. Т. 22, № 3. С. 350–362. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-3-350-362>.

#### References

1. Vinokurova A. V. Methods for actualizing occasional words’ pragmatic potential in the translation of literary discourse. *Fil Filologicheskii aspekt: mezhdunarodnyu nauchno-prakticheskii zhurnal* = Philological Aspect: International Scientific and Practical Journal. 2024; 11(115). URL: <https://scipress.ru/philology/articles/sposoby-aktualizatsii-pragmaticheskogo-potentsiala-okkazionalizmov-pri-perevode-khudozhestvennogo-diskursa.html> (accessed 30.11.2024). (In Russ.)

2. Babenko N. G. Occasional in a literary text. Structural and semantic analysis: textbook. Kaliningrad, Publishing House of Kaliningrad State University, 1997. 84 p. (In Russ.)

3. Bulatbaeva K. N., Sarsikeeva G. K., Aytzhanov K. B. Occasionalisms in modern language:

- new aspects of analysis. *Vestnik ChGPU im. I. Ya. Yakovleva* = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin. 2020; 1(106):10-16. (In Russ.)
4. Yanovich E. I. Word-formation innovations of modern Russian speech in the light of historical trends in the development of the Russian language (based on media texts). *Vestnik BGU. Seriya 4, Filologiya. Zhurnalistika. Pedagogika* = Bulletin of Belarusian State University. Series 4. Philology. Journalism. Pedagogy. 2009; 2:36-41. (In Russ.)
5. Slavgorodskaya T. A. Peculiarities of word-formative innovations in modern informal speech. *Kulturnaya zhizn Yuga Rossii* = Cultural Life of the South of Russia. 2011; 3: 90-91. (In Russ.)
6. Chertousova S. V. Translation of audiovisual text in the aspect of interviant variation (based on the cartoon "Smallfoot" in English and Spanish). *LI Ogarevskie chteniya: materialy nauch. konf.* = LI Ogarev Readings: proceedings of the scientific conference: in 3 parts. Part 3. / ed. by A. M. Davydkin. Saransk, Mordovia University Publishing House. 2023. Pp. 346-353. (In Russ.)
7. Paducheva E. V. Dynamic models in the semantics of vocabulary. Moscow, Languages of Slavic Culture. 2004. 608 p. (In Russ.)
8. Nida E. A. Toward a science of translating. Principles of correspondence. *Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoy lingvistike* = Issues of Translation Theory in Foreign Linguistics. Moscow, International Relations, 1978. Pp. 91-137. (In Russ.)
9. Zhdanova E. A., Ratsiburskaya L. V. Lexical and word-formation innovations in the Russian-language Internet communication: productive word-formation models. *Rusistika* = Russian Language Studies. 2024; 22(3):350-362. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-3-350-362>. (In Russ.)

**Информация об авторе:**

**Винокурова А. В.** – студент факультета иностранных языков по специальности «Перевод и переводоведение».

**Information about the author:**

**Vinokurova A. V.** – student in Translation and Translation Studies program of the Faculty of Foreign Languages.

*Статья поступила в редакцию 06.06.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 20.06.2025.*

*The article was submitted 06.06.2025; approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 20.06.2025.*

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика (5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 5.8.7 Методология и технология профессионального образования);

– История (5.6.1 Отечественная история; 5.6.2 Всеобщая история; 5.6.3 Археология; 5.6.4 Этнология, антропология и этнография);

– Филология (5.9.5 Русский язык. Языки народов России; 5.9.6 Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков); 5.9.8 Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика).

Принимаются оригинальные научные статьи на русском и английском языках, соответствующие профилю журнала и отражающие результаты теоретических и / или экспериментальных исследований автора(ов). Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. Проверка оригинальности (не менее 80 %) осуществляется с помощью системы «Антиплагиат».

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

**При оформлении статьи просим учитывать следующие требования:**

Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 2,0 мм.

Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника. Список источников располагается по порядку упоминания в тексте. Надписи и подписи к иллюстративному материалу приводят на языке текста статьи и, как правило, повторяют на английском языке. Внутритекстовые примечания помещают внутри основного текста статьи в круглых скобках, подстрочные – внизу соответствующей страницы текста статьи и связывают с текстом, к которому они относятся, знаками выноски (отсылки). Статья может иметь Приложение (приложения) (с собственным заглавием). При наличии двух и более приложений их нумеруют.

Тип статьи (научная статья, обзорная статья, редакционная статья, дискуссионная статья, персоналии, редакторская заметка, рецензия и т. п., краткое сообщение) указывают в начале статьи отдельной строкой слева.

Текст статьи предваряют индекс **УДК** и **DOI**.

Структура статьи включает следующие элементы:

**1. Название статьи.** Название (не более 10 слов, без формул и аббревиатур) должно кратко и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. В качестве заглавия рецензии может быть приведена библиографическая запись на рецензируемый ресурс. Подзаголовочные данные (при наличии) помещают после заглавия статьи.

**2. Основные сведения об авторе(ах).** Основные сведения об авторе(ах) содержат: а) имя, отчество, фамилию (полностью); б) наименование организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (без обозначения организационно-правовой формы юридического лица) (если автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), указываются сведения о каждом месте работы (учебы); в) адрес организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (город и страна); г) электронный адрес автора; д) ORCID ID. Если в статье несколько авторов, то их имена, отчества и фамилии располагаются или по алфавиту, или в зависимости от вклада в выполненную работу (в принятой ими последовательности).

**3. Аннотация.** Аннотация выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. Рекомендуемый объем аннотации – не более 250 слов.

**4. Ключевые слова.** Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать ее предметную, терминологическую область. Количество ключевых слов (словосочетаний) не должно быть меньше 3 и больше 15 слов (словосочетаний).

**5. Благодарности.** Автор выражает признательность организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, приводит сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

**6. Библиографическая запись на статью.** Библиографическую запись на статью для дальнейшего цитирования составляют по ГОСТ Р 7.0.5, предваряя словами «Для цитирования:».

**7. Представление данных пп. 1–5 в переводе на английский язык.** Имя и фамилию автора(ов) приводят в транслитерированной форме на латинице полностью, отчество сокращают до одной буквы (в отдельных случаях, обусловленных особенностями транслитерации, – до двух букв).

**8. Текст статьи** (на русском или английском языке) с обязательным наличием следующих струк-

турных элементов:

- Введение (Introduction);
- Обзор литературы (Literature Review);
- Материалы и методы (Materials and Methods);
- Результаты исследования (Results);
- Обсуждение и заключения (Discussion and Conclusions).

**9. Список использованных источников** (на языке оригинала) В перечень включаются записи только те ресурсы, которые упомянуты или цитируются в основном тексте статьи. Библиографические записи нумеруют и располагают в порядке цитирования источников в тексте статьи. Список источников может сопровождаться пристатейным библиографическим списком, который помещают после перечня затекстовых ссылок.

**10. References** (транслитерация и перевод на английский язык структурного элемента «Список источников» (оформляется в соответствии с Vancouver Style). Транслитерируются фамилия и инициалы автора и название источника, в котором опубликована статья, причем транслитерируются только источники, написанные кириллицей.

**11. Информация об авторе(ах).** Указываются фамилия и инициалы автора(ов), должность, ученая степень, ученое звание. По желанию: почетные звания, членство в организациях и т. п., международные идентификационные номера.

**12. About the author(s)** (перевод структурного элемента «Сведения об авторе(ах)» на английский язык).

**13. Вклад авторов.** После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор и обработка материала, научное редактирование текста и т. д.).

**14. Contribution of the authors** (перевод структурного элемента «Вклад авторов» на английский язык).

Структурные элементы «Вклад авторов», «Contribution of the authors» оформляются по желанию авторов.

**15. Сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов.**

**16. Сведения о дате поступления рукописи в редакцию издания, дате одобрения после рецензирования и дате принятия статьи** (даты указываются в редакции журнала).

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Все принятые к рассмотрению статьи в обязательном порядке рецензируются. В журнале принято «двойное слепое» рецензирование.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

С дополнительной информацией можно ознакомиться на сайтах:

<http://he.mordgpi.ru> (сайт журнала);

[http://www.mordgpi.ru/mordgpi\\_science/index.php](http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php) (страница журнала на сайте вуза-учредителя).

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13 б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2)-33-92-50 (главный редактор),

(834-2)-33-92-54 (зам. главного редактора),

(834-2)-33-93-09 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2)33-92-67.

E-mail: [gumanitarnie.nauki@yandex.ru](mailto:gumanitarnie.nauki@yandex.ru).

## SUBMISSION GUIDELINES

The scientific-methodical journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogy (5.8.1 General pedagogy, history of pedagogy and education; 5.8.2 Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education); 5.8.7 Methodology and technology of vocational education);

– History (5.6.1 Domestic history; 5.6.2 General history; 5.6.3 Archeology; 5.6.4 Ethnology, anthropology and ethnography);

– Philology (5.9.5 Russian language. Languages of the peoples of Russia; 5.9.6 Languages of the peoples of foreign countries (indicating a specific language or group of languages); 5.9.8 Theoretical, applied and comparative-comparative linguistics).

Original scientific articles in Russian and English languages corresponding to the profile of the journal and reflecting the results of theoretical and / or experimental studies of the author(s) are accepted. It is not allowed to send to the editorial board already published articles or articles sent for publication in other journals. Verification of originality (no less than 80 %) is carried out with the help of the system “Antiplagiat”

### ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

#### *When making an article please note the following requirements:*

Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 20 mm margins.

Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source. List of sources is used in order of mention in the text. Inscriptions and captions to illustrative material are given in the language of the text of the article and, as a rule, are repeated in English. Inline notes are placed inside the main text of the article in parentheses, subscripts – at the bottom of the corresponding page of the text of the article and are associated with the text to which they refer, with callouts (references). An article may have an Appendix (attachments) (with its own title). If there are two or more applications, they are numbered.

The type of article (scientific article, review article, editorial article, discussion article, personalities, editorial note, review, etc., short message) is indicated at the beginning of the article in a separate line on the left.

The text of the article is preceded by the **UDC** and **DOI** index.

The structure of the article should include the following:

**1. The title of the article.** The title should be short and informative (less than 10 words) and should convey your essential points clearly. The title of the review can be a bibliographic record for the reviewed resource. Subtitle data (if any) are placed after the title of the article.

**2. Basic information about the author(s).** Basic information about the author (s) contains: a) name, patronymic, surname (in full); b) the name of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (without indicating the organizational and legal form of the legal entity) (if the author works (studies) in several organizations (institutions), information about each place of work (study) is indicated; c) the address of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (city and country); d) the email address of the author; e) ORCID ID. If there are several authors in the article, then their names, patronymics and surnames are arranged either alphabetically, or depending on the contribution to the work performed (in the sequence adopted by them).

**3. The abstract.** The abstract serves as an extended title of the article and tells about its content. The recommended length of the abstract is no more than 250 words.

**4. Keywords.** Keywords (phrases) must correspond to the topic of the article and reflect its subject, terminological area. The number of keywords (phrases) should not be less than 3 and more than 15 words (phrases).

**5. Acknowledgements.** The author expresses gratitude to organizations (institutions), scientific leaders and other persons who have assisted in the preparation of the article, provides information about grants, funding for the preparation and publication of the article, projects, research works, within the framework of or as a result of which the article was published.

**6. Bibliographic record for the article.** The bibliographic record for the article for further citation is compiled in accordance with STST R 7.0.5, preceded by the words «For citation:».

**7. Submission of data p. 1–5 translated into English.** The name and surname of the author (s) should be given in full in the Latin alphabet in transliterated form, the patronymic is shortened to one letter (in some cases, due to the peculiarities of transliteration, to two letters).

**8. The text of the article.** The main body of the article should be presented in Russian or in English with the following structural elements:

Introduction;

Materials and Methods;

Results;

Discussion and Conclusions.

**9. List of sources used (in the original language).** The list includes records only of those resources that are mentioned or cited in the main text of the article. Bibliographic records are numbered and arranged in the order of citing sources in the text of the article. The list of sources may be accompanied by a cited bibliographic list, which is placed after the list of behind-the-text links.

**10. References** (transliteration and translation into English of the structural element «List of sources» (drawn up in accordance with Vancouver Style). The surname and initials of the author and the name of the source in which the article is published are transliterated, and only sources written in Cyrillic are transliterated.

**11. Information about the author(s).** The surname and initials of the author (s), position, academic degree, academic rank are indicated. Optional: titles of honor, membership in organizations, etc., international identification numbers.

**12. Contribution of authors.** After the surname and initials of the author, his personal contribution to the writing of the article (idea, collection and processing of material, scientific editing of the text, etc.) is briefly described.

**13. Information about the absence or presence of a conflict of interest.**

**14. Information about the date of receipt of the manuscript in the editorial office of the publication, the date of approval after reviewing and the date of acceptance of the article** (dates are indicated in the editorial office of the journal).

Materials that do not meet the specified requirements are not considered. Manuscripts will not be returned.

All articles accepted for consideration are subject to mandatory review. The journal has adopted a «double blind» peer review.

The editorial board's policy is based on modern legal requirements in relation to defamation, copyright, legality and plagiarism, supports the Code of Ethics for Scientific Publishing, formulated by the Committee on the Ethics of Scientific Publishing, and is built taking into account the ethical standards of the work of editors and publishers enshrined in the Code of Conduct and Guidelines. Principles of Best Practice for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers developed by the Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of journal materials for personal purposes and free use for informational, scientific, educational and cultural purposes in accordance with Art. 1273 and 1274 chap. 70 h. IV of the Civil Code of the Russian Federation is admitted. Other types of use are possible only after the conclusion of appropriate written agreements with the copyright holder.

For further information go to <http://he.mordgpi.ru> (website of journal; [http://www.mordgpi.ru/mordgpi\\_science/index.php](http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php) (page at the website of the institution-founder).

The editorial board address of "The Humanities and Education": Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE "Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseyev", the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief),

(834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant),

(834-2)-33-94-90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)-33-92-67.

E-mail address: [gumanitarnie.nauki@yandex.ru](mailto:gumanitarnie.nauki@yandex.ru).

### **Уважаемые авторы!**

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет [www.mordgpi.ru](http://www.mordgpi.ru), либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях или оформить online-подписку: индекс в Объединенном каталоге «Почта России» ПР718.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: [gumanitarnie.nauki@yandex.ru](mailto:gumanitarnie.nauki@yandex.ru)

***ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ***

Научно-методический журнал  
Том 16, № 3. 2025

Редактор *И. В. Прохорова*  
Компьютерная верстка *В. Е. Дерюги*  
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*  
Перевод на английский язык *И. И. Каштановой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций.  
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация  
Подписано в печать 19.09.2025 г. Дата выхода в свет 25.09.2025 г.  
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,76. Тираж 1000 экз. Заказ № 69.

Адрес издателя и редакции журнала «Гуманитарные науки и образование»  
430007, Республика Мордовия,  
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а

Отпечатано в редакционно-издательском центре  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»  
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13