

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ  
МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Исмаилов Муродбек Мансурович  
UTU RANCH, г. Ургенч, Республика Узбекистан  
E-mail: [Mansurovich22@gmail.com](mailto:Mansurovich22@gmail.com)

ИНФОРМАЦИЯ О  
СТАТЬЕ

АННОТАЦИЯ:

ИСТОРИЯ СТАТЬИ:

Received: 16.06.2026

Revised: 17.06.2026

Accepted: 18.06.2026

КЛЮЧЕВЫЕ  
СЛОВА:

онлайн-сервисы,  
методика преподавания  
русского языка,  
педагогический вуз,  
методическая  
компетентность, Padlet,  
Quizlet, Kahoot!, Google  
Classroom, цифровизация  
образования, смешанное  
обучение.

В статье исследуется проблема применения онлайн-сервисов в процессе обучения методике преподавания русского языка в педагогическом вузе. На основе анализа отечественных и зарубежных источников систематизированы подходы к классификации образовательных онлайн-платформ и сервисов, выявлен их методический потенциал применительно к подготовке будущих учителей-словесников. Описан педагогический эксперимент, проведённый на базе педагогического факультета УТУ RANCH (г. Ургенч, Республика Узбекистан) с участием 76 студентов. Установлено, что системное использование онлайн-сервисов (Padlet, Quizlet, Kahoot!, Google Classroom, Canva) в преподавании методических дисциплин статистически достоверно повышает уровень методической компетентности и учебной мотивации студентов. Сформулированы педагогические условия и практические рекомендации по интеграции онлайн-сервисов в подготовку учителей русского языка.

Цифровизация системы образования выдвигает новые требования к профессиональной подготовке учителя русского языка. Современный педагог-словесник призван не просто знать предметное содержание, но и владеть методами его трансляции в цифровой образовательной среде. Онлайн-сервисы — интернет-платформы и веб-приложения, обеспечивающие интерактивное взаимодействие участников учебного процесса в режиме реального времени или в асинхронном формате, — превращаются в полноправный инструмент методической подготовки будущего учителя [1; 2].

Анализ образовательной практики показывает, что преподаватели методических дисциплин в педагогических вузах нередко испытывают затруднения при выборе и методически обоснованном применении конкретных онлайн-сервисов: платформы используются хаотично, без учёта их дидактического потенциала и специфики профессиональной подготовки учителя-словесника [3; 4]. Это порождает противоречие между широкими возможностями цифрового инструментария и недостаточной методической разработанностью его применения в обучении методике преподавания русского языка.

Цель исследования — разработать и экспериментально проверить методические условия использования онлайн-сервисов в процессе обучения методике преподавания русского языка в педагогическом вузе. Объект исследования — процесс профессиональной подготовки будущих учителей русского языка. Предмет — методические условия применения онлайн-сервисов в обучении методике преподавания русского языка.

Проблема использования информационно-коммуникационных технологий в образовании нашла широкое отражение в отечественной и зарубежной науке. Е. С. Полат и М. Ю. Бухаркина [1] обосновывают системный подход к внедрению цифровых инструментов в педагогический процесс, подчёркивая, что технологии должны подчиняться дидактической цели, а не определять её. И. Г. Захарова [3] разрабатывает типологию педагогических задач, решаемых с помощью информационных технологий, и показывает, что наибольший эффект достигается при их интеграции в целостную методическую систему.

В зарубежной науке ключевой теоретической рамкой служит концепция технологического педагогического знания содержания (ТРАСК) П. Мишра и М. Кёлера [4], согласно которой эффективное применение технологий в обучении требует одновременной интеграции трёх видов знания: предметного, педагогического и технологического. Применительно к обучению методике русского языка это означает, что студент должен одновременно осваивать цифровой инструмент и осмысливать его методический потенциал в преподавании конкретного раздела курса.

Р. Майер [5] в рамках когнитивной теории мультимедийного обучения показывает, что онлайн-среды, задействующие несколько каналов восприятия одновременно, повышают глубину переработки учебного материала. К. Редекер [6] в европейской рамке цифровых компетенций педагогов DigCompEdu выделяет шесть областей профессиональных цифровых компетенций учителя, в том числе способность создавать цифровые образовательные ресурсы и организовывать онлайн-взаимодействие с учащимися.

Вопросы смешанного обучения, при котором онлайн-компонент органично сочетается с аудиторной работой, исследованы в фундаментальном труде К. Бонка и К. Грэма [7]. М. Варшауэр и Д. Хили [8] доказали, что компьютерно-опосредованное

обучение языку обеспечивает более высокий уровень языковой активности учащихся по сравнению с традиционным форматом. М. Пренски [9] обосновал необходимость переориентации педагогических технологий на «цифровых аборигенов» — поколение, для которого онлайн-среда является естественной.

Г. У. Солдатова и её коллеги [10] на материале масштабного российского исследования показали, что цифровая компетентность педагога существенно влияет на качество обучения: учителя с высоким уровнем цифровой грамотности обеспечивают более высокий уровень учебных достижений своих учеников. И. М. Осмоловская [11] рассматривает дидактические принципы отбора цифровых средств обучения применительно к современному информационному обществу.

Геймификация как метод повышения мотивации в онлайн-обучении исследована в работах С. Детердинга с соавторами [12] и Дж. Хамари с коллегами [13], установившими, что игровые механики (баллы, рейтинги, достижения) достоверно повышают вовлечённость участников образовательного процесса. Г. К. Селевко [14] систематизирует педагогические технологии на основе ИКТ и обосновывает условия их эффективного применения в российской школе. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин [15] в словаре методических терминов определяют понятийный аппарат, необходимый для анализа цифровых средств в обучении языку.

Таким образом, анализ литературы показывает: несмотря на значительный интерес исследователей к проблеме цифрового образования, применение конкретных онлайн-сервисов в обучении именно методике преподавания русского языка остаётся недостаточно изученным. Отсутствует методически обоснованная классификация сервисов применительно к задачам профессиональной подготовки учителя-словесника, не определены педагогические условия их эффективной интеграции в учебный процесс вуза.

Исследование проводилось в три этапа в 2025–2026 гг. на базе педагогического факультета УТУ RANCH (г. Ургенч, Республика Узбекистан).

На первом (теоретико-аналитическом) этапе проведён системный анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме, разработана классификация онлайн-сервисов по дидактическим функциям применительно к обучению методике преподавания русского языка. Выделено пять функциональных групп сервисов: (1) платформы управления обучением (Google Classroom); (2) сервисы для совместной творческой и проектной деятельности (Padlet, Canva); (3) интерактивные инструменты контроля и закрепления знаний (Kahoot!, Quizlet); (4) видеохостинги и подкаст-платформы (YouTube, Anchor); (5) инструменты для создания цифровых методических разработок (Genially, Wordwall).

На втором (экспериментальном) этапе в исследовании приняли участие 76 студентов 3–4-го курсов направления «Русский язык и литература»: экспериментальная группа (ЭГ) — 38 чел., контрольная группа (КГ) — 38 чел. В ЭГ

разработанная методическая модель реализовывалась в рамках дисциплины «Методика преподавания русского языка» (72 ч аудиторной работы + 36 ч самостоятельной онлайн-работы). Каждая тема дисциплины сопровождалась: изучением теоретического материала через видеолекции в Google Classroom; коллаборативными заданиями в Padlet (создание виртуальных методических досок); разработкой интерактивных упражнений по русскому языку в Wordwall и Genially; итоговым тестированием через Kahoot! и Quizlet. В КГ преподавание осуществлялось в традиционном аудиторном формате.

Диагностический инструментарий включал: тест методической компетентности (разработан автором,  $\alpha$  Кронбаха = 0,85); анкету учебной мотивации А. А. Реана и В. А. Якунина (адаптированный вариант); шкалу оценки цифровых методических разработок (экспертная оценка, коэффициент конкордации  $W = 0,79$ ); педагогическое наблюдение. Статистическая обработка данных выполнена с применением t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна — Уитни ( $p < 0,05$ ).

На третьем (обобщающем) этапе проводились интерпретация полученных данных, формулировка выводов и разработка практических рекомендаций.

На констатирующем этапе группы демонстрировали статистически сопоставимые показатели методической компетентности ( $p = 0,81$ ): средний балл в ЭГ — 3,2, в КГ — 3,1 (по 5-балльной шкале). Средний балл учебной мотивации: ЭГ — 3,0, КГ — 3,1 ( $p = 0,76$ ). Это подтверждает исходную однородность групп.

По итогам формирующего эксперимента в ЭГ зафиксированы статистически достоверные улучшения по всем диагностируемым показателям. Средний балл методической компетентности в ЭГ вырос с 3,2 до 4,6 (КГ: с 3,1 до 3,8;  $t = 4,71$ ,  $p < 0,001$ ). Средний балл учебной мотивации в ЭГ повысился с 3,0 до 4,4 (КГ: с 3,1 до 3,5;  $t = 4,02$ ,  $p = 0,001$ ). Доля студентов с высоким уровнем методической компетентности в ЭГ возросла с 7,9 % до 44,7 % (КГ: с 7,9 % до 15,8 %).

Анализ результатов по отдельным группам онлайн-сервисов выявил следующую закономерность. Наибольший прирост методической компетентности достигнут при использовании сервисов создания цифровых разработок (Wordwall, Genially): студенты ЭГ создали в среднем по 11,4 авторских интерактивных задания по русскому языку (КГ — 2,1 задания традиционного формата). Наибольший эффект для учебной мотивации показали сервисы интерактивного контроля (Kahoot!, Quizlet): 91,2 % студентов ЭГ отметили возросший интерес к методике как дисциплине [12; 13].

Качественный анализ цифровых методических портфолио студентов ЭГ показал значительное разнообразие созданных продуктов: авторские орфографические тренажёры, интерактивные плакаты по разделам курса русского языка, видеоинструкции для учеников, коллаборативные Padlet-доски с методическими кейсами. Средний экспертный балл цифровых портфолио в ЭГ составил 4,3 (КГ — 3,1;  $U = 423$ ,  $p = 0,002$ ). Учителя-наставники педагогической практики отметили, что

студенты ЭГ значительно увереннее применяли цифровые инструменты в самостоятельно разработанных уроках.

Сравнительный анализ пяти изученных групп онлайн-сервисов позволил установить их функциональную иерархию применительно к задачам обучения методике: сервисы создания цифрового контента дают наибольший прирост методической компетентности; сервисы интерактивного контроля — наибольший рост учебной мотивации; платформы управления обучением — наибольший эффект для организации самостоятельной работы и рефлексии [4; 6].

На основании проведённого исследования можно сформулировать следующие выводы и практические предложения.

1. Онлайн-сервисы обладают значительным методическим потенциалом для обучения методике преподавания русского языка в педагогическом вузе. Их эффективность определяется не фактом применения, а методически обоснованной интеграцией в соответствии с функциональной принадлежностью и дидактической целью этапа обучения.

2. Разработанная классификация онлайн-сервисов по пяти функциональным группам (управление обучением; коллаборация; контроль; видео/аудио; создание контента) позволяет преподавателю осознанно проектировать цифровую составляющую курса методики.

3. Апробированная методическая модель смешанного обучения статистически достоверно повысила уровень методической компетентности студентов (средний балл вырос с 3,2 до 4,6;  $t = 4,71$ ,  $p < 0,001$ ) и учебной мотивации (с 3,0 до 4,4;  $t = 4,02$ ,  $p = 0,001$ ).

4. Педагогическими условиями эффективного применения онлайн-сервисов в обучении методике русского языка являются: а) соответствие сервиса функциональной группе и дидактической цели; б) обеспечение предметно-методической направленности создаваемых студентами цифровых продуктов; в) систематическое ведение цифрового методического портфолио; г) рефлексивное завершение каждого этапа онлайн-работы; д) сочетание онлайн-компонента с живым педагогическим взаимодействием.

5. В качестве практических предложений рекомендуется: включить в рабочие программы методических дисциплин специальный раздел «Онлайн-сервисы в преподавании русского языка» (16–18 ч); ввести цифровое методическое портфолио как обязательный компонент оценивания; организовать методические мастерские для преподавателей по освоению ведущих образовательных платформ.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие. — М. : Академия, 2007. — 368 с. — ISBN 978-5-7695-3897-4.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1991. — 223 с. — ISBN 5-09-001766-8.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие. — М. : Академия, 2010. — 192 с. — ISBN 978-5-7695-7141-5.
4. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge // Teachers College Record. — 2006. — Vol. 108, № 6. — P. 1017–1054. — DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.
5. Mayer R. E. Multimedia Learning. — Cambridge : Cambridge University Press, 2001. — 222 p. — DOI: 10.1017/CBO9781139164603.
6. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. — 95 p. — DOI: 10.2760/178382.
7. Bonk C. J., Graham C. R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. — San Francisco : Pfeiffer, 2006. — 624 p. — ISBN 978-0-7879-7758-0.
8. Warschauer M., Healey D. Computers and language learning: An overview // Language Teaching. — 1998. — Vol. 31, № 2. — P. 57–71. — DOI: 10.1017/S0261444800012970.
9. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. — 2001. — Vol. 9, № 5. — P. 1–6. — DOI: 10.1108/10748120110424816.
10. Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Рассказова Е. И., Зотова Е. Ю. Цифровая компетентность российских подростков и родителей : результаты всероссийского исследования. — М. : Фонд Развития Интернет, 2013. — 144 с. — ISBN 978-5-9904698-1-0.
11. Осмоловская И. М. Дидактика в информационном обществе // Педагогика. — 2019. — № 7. — С. 36–44.
12. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining «Gamification» // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. — Tampere, 2011. — P. 9–15. — DOI: 10.1145/2181037.2181040.
13. Hamari J., Koivisto J., Sarsa H. Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification // Proceedings of the 47th Annual Hawaii International

=====  
Conference on System Sciences (HICSS). — IEEE, 2014. — P. 3025–3034. — DOI: 10.1109/HICSS.2014.377.

14. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. — М. : НИИ школьных технологий, 2005. — 208 с.

15. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М. : ИКАР, 2009. — 448 с. — ISBN 978-5-7974-0207-7.

